Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Alma Carolina Ríos Castillo
José Luis García Leos
(coordinadores)

▶5◀
TEXTOS DEL POSGRADO
COLECCIÓN

ESCUELA NORMAL SUPERIOR
PROFR. JOSÉ E. MEDRANO R.

Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula

▶5◀
TEXTOS DEL POSGRADO
COLECCIÓN

Forma de citar en Harvard-APA:

Trujillo Holguín, J.A., Ríos Castillo, A.C., y García Leos, J.L. (coords.) (2020). *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (col. Textos del Posgrado n. 5). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Reservados todos los derechos. Se autoriza la reproducción total o parcial por cualquier sistema mecánico o electrónico solo para fines académicos, no comerciales, siempre que se cite la fuente.

Derechos reservados, primera edición, 2020
© Jesús Adolfo Trujillo Holguín,
Alma Carolina Ríos Castillo
y José Luis García Leos,
por coordinación.
© Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
Calle Sudáfrica n. 1100, esq. con calle Namibia
Fracc. Residencial El León, Reserva de Robinson
Chihuahua, Chih., México

ISBN 978-607-8644-06-3

Servicio editorial integral proporcionado por Jorge Villalobos/envés edición.

IMPRESO EN MÉXICO
PRINTED IN MEXICO

Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Alma Carolina Ríos Castillo
José Luis García Leos
(coordinadores)

Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Mtra. Eida Acosta Almanza
Subdirectora Académica Encargada de la Dirección

Mtro. Francisco Javier Rocha
Jefe del Departamento de Investigación y Posgrado

Colección Textos del Posgrado

Esta obra es el resultado del trabajo desarrollado con estudiantes de primer semestre del Programa de Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Los trabajos publicados reflejan la posición personal de sus autores con relación a los temas abordados. Cada trabajo fue sometido a un proceso de evaluación denominado doble ciego que ayudó a determinar los que serían incluidos en el presente número.

Asesores de cursos del primer semestre

Alma Carolina Ríos Castillo, Jesús Adolfo Trujillo Holguín y José Luis García Leos (Chihuahua); Isaac Carrión Meza, Míriam Guadalupe Hagelsieb Venegas, Víctor Hugo González Sosa, Luis Ángel Gutiérrez Mora y Erika Isabel Holguín Ramírez (Ciudad Juárez).

Dictaminadores de trabajos

Mtro. Javier Martínez Morales (Universidad Autónoma de Chihuahua), Dr. Alfredo García Martínez (Universidad Veracruzana), Mtro. Lincoln Felipe Ríos Gallegos (Investigador independiente), Mtra. Nallely Valdez Flores (Servicios Educativos del Estado de Chihuahua), Dr. Oscar Luis Ochoa Martínez (Universidad Pedagógica de Durango), Mtra. Guadalupe Jiménez Hidalgo (TecNM: Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez), Dr. José Luis Ramos Ramírez (Escuela Nacional de Antropología e Historia), Dr. Guillermo Hernández Orozco (Universidad Autónoma de Chihuahua), Dra. Stefany Liddiard Cárdenas (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua), Dr. Albertico Guevara Araiza (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua), Dr. Pedro Rubio Molina (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua), Mtra. Blanca Irene Ahumada Maldonado (TecNM: Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez), Dra. Martha Isabel Vásquez Duberney (Universidad México Americana del Norte, A.C.), Mtra. Lucia Zamora de León (Escuela Normal Pablo Livas), Mtra. Laura Irene Dino Morales (Centro Universitario CIFE), Mtra. Rosa Isela Romero Gutiérrez (Centro de Investigación y Docencia), Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón (Universidad Autónoma de Chihuahua), Dra. Elizabeth Villalobos Pérez (Universidad Autónoma de Chihuahua), Mtra. María de la Luz Rodríguez Llanes (Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza), Mtra. María del Rocío Rodríguez Román (Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza), Dr. Rufo Estrada Solís (Escuela Normal Superior del Estado de México), Dr. Renzo Eduardo Herrera Mendoza (Centro de Investigación y Docencia), Dr. Iram Isaí Evangelista Ávila (Universidad Autónoma de Chihuahua), Mtra. María Teresa Martínez Acosta (TecNM: Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez), Mtra. Ma. Gabriela Guerrero Hernández (Universidad Autónoma de Nuevo León), Dra. Angélica Murillo Garza (Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza), Dra. Raquel Adilene Escudero González (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, División Multidisciplinaria Cuauhtémoc), Mtra. Brenda Ileana Solís Herrera (Universidad Autónoma de Chihuahua), Dra. Eilen Oviedo González (Universidad Pedagógica Nacional Tijuana).

Índice

Presentación 7
Prólogo 9

Parte I. Panorama de la inclusión

La educación especial en México,
un recorrido histórico desde el ámbito normativo
Jesús Adolfo Trujillo Holguín 15

La inclusión: un compromiso en la educación básica en México
José Luis García Leos 31

Accesibilidad a la educación.
Un acercamiento a la situación actual del país
Alejandro Hernández Rodríguez 41

Inclusión de género, un desafío en la educación secundaria
Andrea Lazo Muñoz 53

¿Vamos hacia una educación inclusiva?
Gerardo Alfredo Aguirre Jácquez 67

Parte II. Reflexiones sobre inclusión

La reflexión de la práctica educativa y la inclusión
Linda Selene Urbina Rodríguez 79

La inclusión como característica del docente competente
Karina Denisse Borunda Lara 89

Educación inclusiva: derecho de todos, oportunidad de pocos
Javier Núñez Trejo 99

El papel de la USAER en la nueva cultura de inclusión
Gabriela Berenice Muñoz Barrón 111

La distancia entre la inclusión educativa y las escuelas rurales
Noel Antonio Quezada Caro 121

Parte III. Experiencias de inclusión en el aula

Prácticas musicales para la inclusión educativa
Erick Adrián Robles Ruiz 135

Atención a adolescentes sordos en telesecundarias de Chihuahua: narrativa de un proyecto de inclusión e integración educativa
Ildefonso Ruiz Benítez 145

Orientación de las aptitudes sobresalientes: jugando a conocer
Julio César Gómez Gándara 159

La relación tutora: una estrategia para favorecer la inclusión educativa
Roberto Medina Castro 171

Aptitudes sobresalientes: un reto para los docentes
Diego Adolfo Palacios Rocha 185

Parte IV. Docencia y cultura inclusiva

El docente humanista y su impacto en el desarrollo de competencias
Gabriela Solano Espinoza 199

Desarrollo de habilidades sociales para favorecer la convivencia
Ana Laura Rodríguez Ramos 211

Importancia de atender las necesidades educativas específicas en educación primaria
Karla Soto Jurado 223

La cultura del compromiso social hacia el adulto mayor desde el aula
Alma Carolina Ríos Castillo 235

Presentación

La sociedad del siglo XXI demanda de un sistema educativo integral, que genere las condiciones idóneas para atender cada una de las necesidades de sus estudiantes de manera efectiva y, a la vez, que potencialice su desarrollo como seres humanos. Para ello se requiere de docentes innovadores, críticos y líderes, con alto sentido humano y bases cimentadas en la responsabilidad ética orientada a favorecer su desarrollo personal y profesional.

Atendiendo esta necesidad, la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., a través del programa de posgrado, tiene el compromiso de profesionalizar a los maestros de educación básica, media superior y superior, mediante el desarrollo de competencias que les permitan diseñar e implementar propuestas innovadoras en su labor docente, basadas en la práctica reflexiva de su quehacer pedagógico, que favorezcan su desarrollo profesional y se reflejen en el aprendizaje de sus estudiantes.

Desde el primer semestre de la Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente se propicia en los maestrantes el análisis y la reflexión sobre temáticas relevantes del quehacer educativo, motivándolos para que participen activamente en la producción y divulgación del conocimiento; para ello cada año se genera una publicación con producciones de los alumnos y alumnas que cursan el programa de posgrado en las unidades de Chihuahua, Ciudad Juárez, Nuevo Casas Grandes, Hidalgo del Parral, Creel y Cuauhtémoc, así como de sus catedráticos e invitados.

La publicación que se presenta en esta ocasión es el quinto volumen de la colección Textos de Posgrado y lleva por título *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*; donde los autores participan con discusiones en torno a la educación inclusiva, generadas a partir de un proyecto integrador de los cuatro cursos que conforman el primer semestre de la maestría.

Distribuida en cuatro apartados, la obra que se pone a disposición del lector ofrece un recorrido histórico de la inclusión educativa en México, casos de éxito en los que a partir de acciones inclusivas y trabajo coordinado entre personal docente, directivos y familia, se ha logrado atender de manera efectiva no solo a estudiantes de educación básica sino también a los integrantes del contexto educativo. De igual forma se presentan reflexiones específicas sobre la necesidad de profesionalizar al colectivo escolar en temáticas que

permitan superar las múltiples barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación del alumnado en los diferentes contextos escolares.

Estas páginas permitirán a maestros en formación y profesionales de la educación analizar los desafíos de la educación inclusiva y sus implicaciones en la praxis educativa, por lo cual agradecemos a catedráticos y estudiantes de la Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente por el esfuerzo realizado para hacer posible esta publicación, y particularmente un reconocimiento a investigadores independientes y personal académico que participaron como dictaminadores por parte de las siguientes instituciones: Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez –División Multidisciplinaria Cuauhtémoc, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad México Americana del Norte A.C., Escuela Normal Pablo Livas, Centro Universitario CIFE, TecNM: Instituto Tecnológico de Ciudad Jiménez, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, Centro de Investigación y Docencia, Universidad Pedagógica de Durango, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza", Escuela Normal Superior del Estado de México y Universidad Pedagógica Nacional Tijuana.

Mtra. Eida Acosta Almanza
Subdirectora Académica

Prólogo

Diversidad, integración, discapacidad, inclusión, sobresalientes, necesidades educativas, barreras para el aprendizaje y la participación, son algunos de los conceptos que dan sentido y cobran vida en la exposición de textos que integran la presente colección de artículos. El hilo conductor y eje central es la *inclusión educativa*, que en ocasiones se presenta como una realidad desde la mirada reflexiva, pero en otras como una utopía desde la postura crítica. En el panorama educativo nacional, la inclusión se hace letra normativa en diferentes documentos regulatorios como la Ley General de Educación (LGE), o en el Plan de estudio 2011 y el Modelo educativo 2017 para Educación Básica, trascendiendo hasta la última reforma de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos realizadas en el 2019, o en la misma reforma de la LGE y en el marco de la *Nueva Escuela Mexicana*. La inclusión, por tanto, no es un tema nuevo para las y los docentes, pero quizás, y en algunos casos y contextos, es un asunto lejano.

Como parte del Sistema Educativo Nacional, no se puede hablar de *inclusión* sin remitirse obligadamente a la *integración*, ya que a mediados de la década de los años noventas se dio el gran cambio para mirar y entender a la diversidad desde un enfoque diferente, desde una perspectiva en que la diferencia formara parte de la escuela regular. Los avances que en materia de integración se dieron durante casi dos décadas sentaron un precedente para ofrecer estrategias de intervención a un sector de la población que había estado confinado a los centros o aulas especiales, y que encontraron cabida dentro del centro escolar con el apoyo de los servicios de educación especial. Bajo el *modelo integrador* se acogió al alumnado diverso, diagnosticado o categorizado como la población con necesidades educativas especiales asociadas principalmente a la discapacidad; se enfatizó prioritariamente en las características físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas, que estaban fuera del sistema y por primera vez fueron considerados e integrados a la vida escolar. Las principales debilidades de este modelo integrador radicaron en cuatro puntos: (1) la problemática se centraba en el alumno(a) y su déficit, (2) se priorizó a la discapacidad dejando de lado otro tipo de necesidades educativas, (3) la educación regular no asumió la tarea como parte de su trabajo cotidiano, (4) por consecuencia, se deslindó en la mayoría de los casos la responsabilidad casi exclusiva de la atención hacia esta población a los servicios de educación especial.

Los cambios, evolución y reflexiones constantes en torno a los derechos de la niñez, los derechos humanos, la educación para todos, entre otros muchos movimientos a favor de los grupos vulnerables, son los que dan pauta a contemplar dentro del gran espectro de la diversidad, no solo a aquella población asociada a una condición de discapacidad; el abanico se abre y con el surgimiento de la inclusión se considera como una realidad latente volver la vista a aquellos que también han sido excluidos, segregados o discriminados por los sistemas educativos, ya sea por una condición asociada a la capacidad, origen ético, nivel socioeconómico, condición de salud, género, diversidad lingüística, ideologías o creencias; situación migrante, niños en situación de calle, entre otros. La diversidad dentro de la inclusión permea entonces en los sistemas educativos como una filosofía que pretende la defensa de la equidad y la calidad educativa para todas y todos los alumnos, *sin excepciones*, como el mecanismo que promueve la lucha contra la exclusión y la segregación en la educación. Desde esta perspectiva, los espacios de aprendizaje se modifican; las prácticas docentes cobran una nueva dimensión y la educación especial se replantea su función tradicional acuñada bajo el modelo integrador. De ahí que Booth y Ainscow plantean la necesidad consolidar *culturas*, *políticas* y *prácticas* de inclusión en los centros escolares, ya que el centro de la inclusión es el aula, la escuela y la comunidad. Con la inclusión se deja de ver al alumno(a) como "el problema", se quita el foco de atención que se tenía sobre el déficit y se considera que son los contextos en donde se generan *las barreras para el aprendizaje y la participación*, que no son inherentes al alumnado sino que se encuentran en las interacciones, los espacios físicos, las metodologías didácticas, las actitudes, las políticas, los estereotipos y creencias, la vinculación con el entorno, etcétera. El concepto de *barreras* obliga a mirar hacia el entorno, a pensar y reflexionar sobre lo que hacemos o dejamos de hacer con un alumno(a) que presente una condición asociada a la diversidad y que lo pone en situación de desventaja, vulnerabilidad y exclusión.

Pensar en un sistema educativo ajeno a la inclusión es pensar en retroceso en favor de la diversidad y los grupos vulnerables, es negar la existencia del otro y privilegiar la homogenización del alumnado. México, suscrito a diferentes acuerdos internacionales y como parte de la Organización de las Naciones Unidas y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, debe garantizar la igualdad de oportunidades para todas y todos en materia de educación, debe luchar contra la exclusión, la discriminación y las desigualdades en el ámbito educativo. Es por ello que la *Nueva Escuela Mexicana* pone énfasis en que los programas tendrán que tener un enfoque de género y anclado en los derechos humanos, en la construcción de un espacio social más inclusivo, más tolerante, más atendiendo a esos grupos históricamente vulnerables. Con la implementación en México de la Estrategia Nacional de Inclusión Educativa se valora a la diversidad como una oportunidad para promover la igualdad sustantiva y la equidad inclu-

siva; se promueven escuelas en donde el respeto por los derechos humanos sea la característica principal que conlleve a la adquisición de aprendizajes significativos para todo el alumnado; atender a la diversidad implicará concebir que la profesión docente sea una actividad sumamente humana, comprometida y diversificada.

La compilación de artículos que el lector tiene en sus manos es el reflejo de los cambios que el sistema educativo está viviendo, ya que las y los autores ofrecen sus experiencias basadas en la cotidianeidad de la vida profesional y exponen un panorama amplio y nutrido de oportunidades para pensar y repensar en dónde estamos parados y hacia dónde vamos en materia de inclusión educativa. El documento está conformado por cuatro grandes apartados. En el primero de ellos, titulado "Panorama de la inclusión", se presentan textos argumentativos que llevan al lector por un recorrido histórico y conceptual en torno a la inclusión; se traen a la mesa de discusión los aspectos normativos y la política educativa que se ha implementado en México, dentro de un escenario internacional. Este apartado pone especial énfasis en delimitar los alcances de la inclusión, pero también exponen los problemas actuales que se viven en el Sistema Educativo Nacional con respecto a la accesibilidad de todas y todos los niños, niñas y jóvenes mexicanos, la marginación social y cultural, la baja calidad educativa, la exclusión de género, la falta de una equidad educativa, entre otros temas. En la segunda parte, denominada "Reflexiones sobre inclusión", se incorpora una serie de voces que ponen de manifiesto el sentir y el pensar de las y los docentes ante el reto de crear aulas inclusivas para atender la diversidad. Los textos se centran en rescatar la importancia del papel que desempeñan las y los maestros, la necesidad de contar con un perfil adecuado ante la exigencia de grupos diversos, y las competencias que el profesorado debe consolidar para lograr la inclusión, la equidad, el trabajo colaborativo, el compromiso profesional y una práctica basada en la reflexión y mejora continua. El tercer bloque, titulado "Experiencias de inclusión en el aula", incluye las voces que dan cuenta de los esfuerzos que se han realizado desde la misma práctica docente para favorecer procesos de inclusión, para lograr que esos espacios en donde confluye la diversidad tengan una respuesta educativa de calidad, independientemente de la condición a la que esté asociada la necesidad específica del alumnado. Este apartado cobra especial importancia por ser la muestra del trabajo constante y la búsqueda de estrategias para caminar hacia la inclusión. Finalmente, en el apartado "Docencia y cultura inclusiva" se ofrece una serie de reflexiones que van encaminadas a replantearse aspectos como la labor del docente vista como una tarea humanista que puede determinar el logro de aulas inclusivas. Se analizan diferentes posibilidades que contribuyan a la tarea de valorar, respetar y trabajar con la diversidad.

Con la exposición de las ideas, los argumentos y las reflexiones, la invitación está hecha a realizar una reflexión obligada, profunda y crítica en torno

al escenario denominado "inclusión"; los textos son la oportunidad de leer y crecer junto con las y los autores que plasmaron sus ideas, investigaciones o vivencias, para contribuir a consolidar espacios educativos que reduzcan las brechas de aprendizaje que ha generado la exclusión de los más vulnerables.

Dr. Pedro Covarrubias Pizarro
Miembro de la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua
Septiembre del 2020

Parte I

Panorama de la inclusión

La educación especial en México, un recorrido historico desde el ámbito normativo

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Maestra Alicia Gómez A., con su grupo de niños "atípicos" en la ciudad de Chihuahua, 1952.

Fuente: Club de Periodismo (1976).

Trujillo Holguín, J. A. (2020). La educación especial en México, un recorrido historico desde el ámbito normativo. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 15-29), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

Las ideas sociales que sobre la educación especial han prevalecido en cada momento histórico son producto de su propio tiempo y circunstancias. México tiene antecedentes muy ricos que llevaron a la transición de un sistema educativo que segregaba la diferencia a uno que busca la equidad y la justicia, que solamente se logra a través de la cultura de inclusión. En este trabajo se revisa la evolución de la educación especial desde las primeras décadas del siglo XX hasta la actualidad, vista desde el ámbito normativo, a través de la incorporación de ideas, términos y principios establecidos en las leyes educativas. Los insumos para estructurar el capítulo se obtienen principalmente del Diario Oficial de la Federación, en las publicaciones de decretos de reforma al artículo 3° constitucional, así como de las leyes reglamentarias y decretos expedidos entre 1921 y 2019. Adicionalmente se recurre a artículos de investigación y documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública. Las principales reflexiones apuntan a que las políticas educativas se nutren del contexto social, educativo y pedagógico, para luego generar las normas que presionan al propio sistema para brindar mejores posibilidades de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y para transitar hacia la cultura de inclusión; aunque muchas veces sea más en el ámbito discursivo o bajo condiciones que no siempre son las más idóneas para los alumnos en desventaja social. Como conclusión se deduce que la expedición de leyes y reglamentos relacionados con la educación especial no necesariamente garantiza su aplicación, sino que esto depende de cambios más radicales que lleguen a los maestros, padres de familia y equipos especializados de apoyo a las escuelas.

Palabras clave: educación especial, inclusión educativa, discapacidades, normatividad educativa, reformas educativas.

Introducción

La educación especial se ha diversificado bastante durante los últimos años, a tal grado que prácticamente se diluyó como concepto, al incorporarse el término de "educación inclusiva". En un principio lo "especial" estuvo relacionado esencialmente con las características físicas y psicológicas que se podían percibir a simple vista (ceguera, sordera, deficiencia mental, problemas de adaptación social, etcétera), pero en el trascurrir del tiempo se incorporaron conceptos como el de anormalidad, atipicidad, minusvalía, discapacidad o necesidades educativas especiales, para referirse a la gran diversidad de características que presentan las personas. Recientemente el cambio de paradigma obligó a dejar de centrar la atención en la necesidad especial para poner el foco de interés en las condiciones del entorno y de los actores educativos que pueden generar una barrera para el aprendizaje y la participación, tanto para quienes presentan limitaciones producto de una discapacidad como para quienes se encuentran en una situación de desventaja por otros factores o condiciones.

El cambio en la terminología para referirse a lo diferente no necesariamente viene acompañado de transformaciones en las prácticas cotidianas que ocurren en las escuelas, sino que son resultado de prolongadas discusiones entre investigadores, psicólogos, pedagogos y/o educadores especializados en el tema, quienes poco a poco van generando cambios que luego impactan en las escuelas. De igual manera, en la revisión histórica del desarrollo de la educación especial se reconoce el papel de las familias de niños con discapacidad, quienes buscaron estrategias de organización con personas que tenían las mismas necesidades y a partir de allí promovieron la organización de asociaciones civiles que jugaron un papel fundamental en la atención a estos grupos, en el surgimiento de instituciones educativas de carácter privado y en el planteamiento de demandas para el sector educativo (SEP, 2004).

En este trabajo se realiza un breve acercamiento a los antecedentes de la educación especial en México, a partir del establecimiento de las primeras escuelas para ciegos, sordos y deficientes mentales, a fin de tomarlos como punto de partida para identificar las percepciones sociales del momento hacia la diferencia y la manera en que se adoptaron posteriormente en las normas educativas.

En la segunda parte se profundiza en el tema, a través de un recorrido más amplio por la normatividad educativa expedida desde la década de 1920 hasta el año 2019, con el propósito de identificar los conceptos prevalecientes en cada etapa histórica y para reconocer que la educación es un fenómeno social cambiante, que se va adaptando a los requerimientos del momento. De igual manera, se pretende que este trabajo realice una aportación al campo de la historia de la educación, que sirva para generar mayor interés en el tema, pues las investigaciones recientes la han dejado de lado y hoy se requiere que la participación de personajes, el surgimiento y evolución de instituciones, así como los grandes procesos que han dado forma a la educación especial de nuestro país, sean debidamente documentados.

La metodología de trabajo consistió en el análisis documental de los principales decretos, leyes y reglamentos expedidos en el periodo de análisis. La fuente principal se encuentra en el Diario Oficial de la Federación, pues es el medio que da cuenta puntual de la actividad legislativa de nuestro país. Adicionalmente se recurrió a bibliografía secundaria derivada de documentos expedidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) e investigaciones especializadas en el tema.

Antecedentes de la educación especial en México

Durante la segunda mitad del siglo XIX, derivado de la influencia europea en México, llegaron nuevas ideas en relación a la atención de personas con limitaciones físicas visibles, como fue el caso de los sordomudos, quienes comenzaron a recibir educación escolarizada a partir del establecimiento

de la Escuela Nacional de Sordomudos en 1867.[1] Jullian (2018) señala que esto fue posible gracias a que en 1866 "arribó a México el maestro francés Eduardo Huet, quien sería el fundador de la primera escuela para sordos en el país" (p. 264). En ese momento los avances médicos y pedagógicos relacionados con este padecimiento eran incipientes e incluso se pensaba que con la apertura de este tipo de instituciones sería posible que las personas recibieran terapias que les ayudaran a superar plenamente sus limitaciones.

Para el caso de otras discapacidades, como la ceguera, ocurrió algo similar y años más tarde, en 1870, se estableció la Escuela Nacional de Ciegos de la Ciudad de México, que además fue la primera en su tipo en América Latina (Jullian, 2008). Aunque los prejuicios de la época atribuían los padecimientos físicos a castigos divinos, como había ocurrido en la antigüedad y durante la Edad Media, las corrientes positivistas de finales de la época decimonónica empezaron a crear conciencia de que la educación representaba una alternativa para superar los problemas sociales y comenzaron a darse estas primeras acciones para atender a los más desposeídos.

Las personas con alguna limitación psicológica tuvieron una suerte distinta, pues los avances en esa área vinieron con el siglo XX, cuando se establecieron los primeros centros de atención a niños con deficiencia mental. Si decíamos que había prejuicios sociales hacia las personas que presentaban limitaciones físicas, no se diga con quienes tenían padecimientos mentales pues, por ejemplo, "la atención de los enfermos psiquiátricos consistía en baños de agua fría y sujeción con camisas de fuerza a los excitados, vigilando el deterioro progresivo de los afectados" (De la Fuente y Heinze, 2014, p. 520).

Si bien los primeros intentos por establecer escuelas de educación especial ocurrieron en la capital del país, lo cierto es que representaba una alternativa educativa hacia un sector de la población relativamente pequeño, pues basta recordar que durante las primeras décadas del siglo XX los porcentajes de analfabetismo en la población general eran muy altos. Si los gobiernos en turno no eran capaces de brindar la educación elemental a la población regular, mucho menos iban a estar en condiciones de generar alternativas de atención a grupos minoritarios con necesidades especiales

[1] Durante la consulta en fuentes secundarias se pudieron constatar imprecisiones en cuanto a las fechas en que surgieron las primeras instituciones de atención a sordos y ciegos en la capital del país, principalmente sobre la Escuela Nacional de Sordomudos. SEP (2004) ubica la fundación de la Escuela de Sordo-mudos en 1861 y refiere que la de 1867 se trata propiamente de la Escuela Normal de Sordo-Mudos, que instituyó el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública el 28 de noviembre de ese año. Ambas instituciones se fusionaron y fue cuando se le denominó propiamente como Escuela Nacional de Sordo-Mudos. Otros trabajos, como el de Jullian (2018), coinciden en señalar que la Escuela Nacional de Sordomudos surgió en 1867, pero no realiza dicha distinción, a pesar de que su trabajo estuvo basado principalmente en documentos de archivo.

que, hasta entonces, habían permanecido prácticamente invisibles y ocultos en casa por las propias familias.

La educación especial en la normatividad educativa

El referente normativo más importante de nuestro país lo sentó la Constitución Política de 1917, y para el rubro educativo los principios rectores se enmarcaron en el artículo 3°. En la preocupación de los constituyentes de Querétaro figuraron los temas de laicidad y gratuidad, alrededor de los cuales hubo debates acalorados y, por lo tanto, representa un periodo prematuro para rastrear términos o conceptos referentes a la educación especial, pues para entonces la mayor parte de la población se encontraba lejos de contar con oportunidades para recibir educación.

La redacción original del artículo 3° solamente estableció disposiciones relativas a las modalidades y tipos educativos, las cuales se describieron en un párrafo que definió toda la organización del sistema. El texto de 1917 señalaba que:

> La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria [Rivera, 2010, p. 98].

Al no contar con la organización del sistema en niveles como los que actualmente corresponden a la educación secundaria o media superior, obviamente es impensable esperar a que señalaran algo con relación a la educación especial, pues en ese momento interesaba que la educación elemental llegara a la mayor parte de la población, lo cual sería el más grande acto de equidad social que había demandado el movimiento revolucionario de 1910. Basta recordar que, por ejemplo, las bases para la educación secundaria se configuraron hasta la siguiente década, cuando en 1925 se decretó la creación de la Dirección General de Educación Secundaria, durante el gobierno del presidente Plutarco Elías Calles (Poder Ejecutivo Federal, 1925).

A partir de 1921, una vez creada la Secretaría de Educación Pública, las disposiciones que en materia educativa se establecieron obedecían a la reglamentación específica derivada del artículo 3° constitucional y los ajustes de algún tema educativo se hicieron mediante decretos específicos expedidos por el presidente de la república en turno o por la misma SEP. Fue hasta 1934 cuando ocurrió la primera reforma constitucional al artículo 3°, durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas, pero no se incluyeron aspectos concernientes a la educación especial. Los avances logrados con la intensa campaña de alfabetización que emprendió la SEP crearon un contexto favorable para reorganizar los tipos y modalidades, pero solo abarcaron a las más esenciales de ese momento. En el párrafo principal se asentó que "solo el

Estado –Federación, Estados, Municipios– impartirán educación primaria, secundaria y normal" (Poder Ejecutivo Federal, 1934), aunque la obligatoriedad se estableció únicamente para la educación primaria.

La educación especial apareció hasta 1939, cuando se expidió la Ley Orgánica de Educación, que fue publicada al año siguiente en el Diario Oficial de la Federación. Aunque la referencia fue muy escueta, resulta relevante que para entonces ya se considerara en su artículo 35 que las instituciones del Sistema Educativo Nacional comprenderían –además de la educación primaria, secundaria, vocacional o de bachilleres, normal, técnica y profesional, para post-graduados, institutos de investigación y educación extraescolar– las escuelas de preparación especial.

En ese periodo histórico estaba en boga el enfoque clínico de la educación especial, caracterizado por catalogar a la diferencia no como una necesidad educativa especial sino como una condición biológica que ameritaba tratamiento médico, por lo cual la escuela solamente se encargaba de brindar las herramientas básicas para lograr la reinserción del estudiante en la sociedad.

La mencionada ley no dejaba en claro cuáles debían ser los aspectos curriculares para las llamadas escuelas especiales y solamente en el capítulo XVII se establecieron siete artículos para reglamentar la operación y funcionamiento de las Escuelas de Preparación Especial. De ellos, solo en el 84 se hace referencia al tema, para señalar que:

> Quedan comprendidas en la denominación de escuelas de preparación especial, las escuelas de experimentación y demostración pedagógica, las escuelas de anormales físicos o mentales, las regionales campesinas, las escuelas de nueve años para trabajadores, las escuelas de orientación social para trabajadores, las escuelas de arte para trabajadores, las escuelas de artes industriales, las de enseñanza doméstica, las de cultura de belleza, taquigrafía, mecanografía, corte y confección, teatro, danza y otras similares [Presidencia de la República, 1940, p. 8].

Los términos utilizados para catalogar las discapacidades dejan entrever que lo diferente era asumido como "anormal" y por lo tanto la atención debía ser segregada, en escuelas destinadas exprofeso para alumnos con el mismo tipo de limitaciones.

El cambio de gobierno a nivel federal en 1940 y la llegada de una nueva corriente ideológica que se propuso dar marcha atrás a la reforma socialista de 1934, establecieron como preámbulo a la reforma constitucional de 1946 la expedición de la Ley Orgánica de Educación Pública del 23 de enero de 1942. En ella cambiaron los enfoques de la educación, se extendió más en la reglamentación de algunos aspectos y hubo pequeñas modificaciones en el tema de la educación especial, como fue la sustitución del término "Escuelas de Preparación Especial" por "Escuelas de Educación Especial", lo que refleja continuidad en la manera de tratar a la diversidad en espacios exclusivos para cada tipo de necesidad.

A diferencia de la ley que le antecedió, la de 1942, lejos de establecer beneficios para los alumnos con alguna condición especial, se encargó de excusar a los padres de familia de las obligaciones educativas con sus hijos cuando estos presentaran alguna "anormalidad". El artículo 59 señalaba que:

> La educación primaria se impartirá a todos los niños del país, de los seis a los catorce años de edad, excepción hecha de los retrasados mentales, enfermos, anormales o con necesidades específicas, a quienes se impartirá, lo mismo que a los adultos iletrados, una educación especial con los mismos objetivos que la primaria [Gobierno de la República, 1942, p. 17].

Es de llamar la atención que aumenta la terminología para referirse a los alumnos con discapacidad, ya no dejándolos solamente en la categoría de "anormales", sino que se les diferencia de los retrasados mentales, enfermos y con necesidades educativas específicas, pero quienes debían recibir educación especial con los mismos objetivos que la educación primaria.

En la década de 1940 ya existía mayor preocupación por la atención especializada hacia los alumnos que así lo requerían, y la ley de 1942 contemplaba la formación de maestros que brindaran esta atención. En la fracción III del artículo 81 se divide la educación normal en cinco tipos, uno de los cuales era la especialización, con las ramas de *Educación, tratamiento y cuidado de débiles y enfermos mentales educables* y *Educación y cuidado de ciegos, sordomudos y otros anormales físicos*. En este apartado vemos cómo la ley contemplaba que en las enfermedades mentales existían aquellos alumnos que podían enfrentarse a un proceso de escolarización en un plantel especial, mientras que otros definitivamente no podían ser educables.

La última parte de la ley de 1942 incluye un capítulo dedicado a las escuelas de educación especial donde, a diferencia de la ley anterior, señala una amplia gama de tipos, como la que se imparta en escuelas de experimentación y demostración pedagógica, para retrasados mentales o para anormales físicos o mentales; para menores en estado de peligro social o infractores de las leyes penales; para adultos delincuentes, entre otras. Igualmente resulta interesante lo asentado en el artículo 106 del mismo capítulo, donde se menciona que la educación especial para niños retrasados mentales o anormales físicos o mentales que requieran apoyo será "solamente el tiempo indispensable para que se logre normalizar a los educandos, los que entonces deberán ser incorporados a las escuelas ordinarias" (Gobierno de la República, 1942, p. 28). A primera vista se pudiera entender que se trata de una concepción temprana de integración, pero atendiendo a la época y al contexto se deduce que se trata de la idea generalizada que existía en relación a que los alumnos con discapacidad podían superar su limitación e incorporarse a la escuela regular, cuando su condición era de "educables", mientras que los casos más graves no podían ser tratados en los planteles de educación especial.

La década de 1940 resultó fructífera principalmente por los avances que hubo en la formación de maestros especializados. En 1942 fue aprobado el

plan de estudios para la carrera de Maestro Especialista para Anormales Mentales y Menores Infractores, y en 1943 inició sus actividades la Escuela Normal de Especialización (SEP, 2004), acciones que representan la materialización de las disposiciones incluidas en la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942. Aunque la educación especial adoleció de limitaciones que obstaculizaron su desarrollo pleno, la posibilidad de contar con maestros afines al área construye un factor de cambio que tendría repercusiones positivas en los próximos años.

Los cambios en el contexto educativo llevaron a que durante las siguientes décadas hubiera mayor interés por la educación especial y ello se refleja en el surgimiento de escuelas de este tipo a lo largo del país. La movilidad de los profesores que acudían a la capital del país a tomar cursos de especialización hizo que se generara un ambiente propicio para la apertura de instituciones de educación especial en ciudades de diferentes entidades de la república, aunque siguieron vigentes problemas de fondo que limitaron su desarrollo: ausencia de investigaciones educativas en el área, falta de datos precisos sobre el número de personas que requerían apoyos, falta de estrategias de diagnóstico y tratamiento, entre otras (SEP, 2004).

En lo que toca a la normatividad educativa secundaria, se expidió una Ley Federal de Educación hasta el 29 de noviembre de 1973 –que sustituyó a la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942–, en la que hubo cambios sobresalientes como la eliminación de la terminología, que resultaba hasta cierto punto despectiva, para referirse a los alumnos con discapacidad (deficientes mentales, anormales, etc.). En el artículo 15 establece que:

> El sistema educativo nacional comprende los tipos elemental, medio y superior, en sus modalidades escolar y extraescolar [...] El sistema educativo nacional comprende, además, la educación especial o de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran [Presidencia de la República, 1973, p. 35].

Los lineamientos relacionados con la organización de los niveles educativos no quedan suficientemente claros si las mismas disposiciones no establecen quiénes tienen derechos de acceso. El artículo 48 fue el que reglamentó al respecto y señalaba que "los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional sin más limitación que satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones relativas" (Presidencia de la República, 1973, p. 37), pero surge la duda sobre la interpretación y significado que debía darse a la frase "satisfacer los requisitos", al no quedar claros los casos donde se puede justificar la exclusión.

La ley de 1973 fue muy concreta, pues en 69 artículos resumió todos los aspectos que habrían de normar a la educación del país, comparada con los 130 que incluía la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942. Sin embargo, representa un acontecimiento importante de la década, que sentó un

precedente importante para la educación especial, porque un año antes se decretó el establecimiento de la Dirección General de Educación Especial, a la cual se le asignan las funciones de "I. Organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos; y II. Organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar la Escuela Normal de Especialización, la Clínica de la Conducta y la Clínica de Ortolalia", de acuerdo con el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública de 1973 (Presidencia de la República, 1973, p. 8).

A la siguiente década, la reforma constitucional del 9 de junio de 1980 solamente impactó en el ámbito de la educación superior (Presidencia de la República, 1980), pero aún así la evolución de la educación especial siguió su propio curso, principalmente hacia la formación de maestros con una mayor variedad de especializaciones.

El decreto presidencial del 23 de marzo de 1984 estableció la definición de la Educación Normal como parte del nivel superior, para lo cual se estableció el grado académico de licenciatura en todos sus programas. Para 1988 el sistema logró establecer la licenciatura en Educación Especial con las ramas de Audición y Lenguaje, Ceguera y Debilidad Visual, Deficiencia Mental, Infracción e Inadaptación Social, Problemas de Aprendizaje y Trastornos Neuromotores, aunque cabe señalar que ya operaba una licenciatura en Educación Especial desde 1974 (SEP, 2004).

Los avances generales de la década de 1980 pudieran ubicarse en la consolidación y operación de servicios destinados a la educación especial, pero aún reforzados por la cultura de atención en un sistema paralelo al regular. Las áreas de intervención se enfocaron en dos sentidos: 1) servicios indispensables que proporcionaban en espacios separados de la educación regular y 2) servicios complementarios que se brindaban como apoyo a alumnos de educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta. De esta manera surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (Romero, 2014).

El espacio temporal que hay en las reformas constitucionales al artículo 3° desde la modificación de 1946 hasta la siguiente en 1980, deja de lado a la educación especial. Fue hasta la década de 1990 cuando se dio el gran salto hacia la integración educativa, entendida como política pública que dejaba de ofrecer el servicio de apoyo exclusivamente en los centros de educación especial para promover la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular.

A nivel constitucional la educación especial no aparece como tal, pero sí se transforma el primer párrafo del artículo tercero –mediante la reforma de 1993– para asentar que "todo individuo tiene derecho a recibir educación" (Presidencia de la República, 5 de marzo, 1993, p. 2), lo que refuerza esa cultura a favor de los derechos humanos que estaba surgiendo en la década

de 1990. A nivel de reglamentación secundaria sí hubo cambios significativos que quedaron plasmados en la Ley General de Educación, expedida el 13 de julio de 1993, y que se derivó de la reforma constitucional del artículo 3°, realizada en el mismo año.

La nueva ley estableció la obligación del Estado de prestar servicios de educación especial y de formar maestros con el grado de licenciatura que se dedicaran a la prestación del servicio en dicho nivel, pero el cambio más significativo radicó en una nueva terminología y la adopción de la cultura de la integración. Se dejó de hacer referencia a los alumnos con calificativos como "anormales" o "atípicos" y apareció la referencia genérica hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales. En el artículo 41 de la Ley General de 1993 se asentaba que "la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social" (Presidencia de la República, 13 de julio, 1993, p. 48). De esta manera, la educación especial ya no se concibe solamente como aquella destinada al alumnado con limitaciones físicas o psicológicas, sino también en el otro extremo que está dado por las aptitudes sobresalientes.

La reiteración al término de "integración" es constante en la Ley General de 1993. Se asentó la política de que, tratándose de menores de edad con discapacidades, la educación buscaría integrarlos a los planteles de educación básica regular, pero estableció limitaciones en los casos que fueran más severos, donde el objetivo final sería la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva (Presidencia de la República, 13 de julio, 1993).

Los cambios originados a partir de las reformas de la década de 1990, entre los cuales figura la puesta en marcha del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, fueron el parteaguas para que las escuelas regulares del país comenzaran a abrir sus espacios a una población que había permanecido relegada o constreñida a las escuelas de educación especial, sin establecer distinciones entre los casos que ameritaban una intervención especializada y los que podían ser atendidos en las escuelas regulares, mediante el seguimiento adecuado de los maestros de grupo. La misma ley estableció la necesidad de que en las escuelas se incluyera "la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación" (Presidencia de la República, 13 de julio, 1993, p. 48).

La evolución de la educación especial no garantizó que en todos los casos los estudiantes alcanzaran un adecuado desarrollo por el solo hecho de estar en las aulas regulares. Por el contrario, hubo situaciones en las que resultó contraproducente que, por atender a una disposición normativa, los

maestros aceptaran estudiantes con discapacidad para integrarlos, pero sin la preparación o disposición personal que favoreciera la verdadera cultura de inclusión.

La Ley General de Educación de 1993 tuvo implicaciones importantes para establecer como concepto general el de "necesidades educativas especiales", las cuales debían ser atendidas principalmente en el aula regular. Hubo una nueva manera de entender el trabajo de los maestros de educación especial para que se reorientara hacia la asesoría a los profesores de grupo y se estableció el sistema de apoyo a través de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y las Unidades de Orientación al Público (UOP); mientras que los Centros de Atención Múltiple (CAM) siguieron atendiendo los casos más severos (Romero, 2014).

El ánimo reformador que ocurrió durante el periodo neoliberal estuvo fuertemente influenciado por los acuerdos y declaraciones que establecieron los organismos internacionales a los cuales se suscribió México y cuyos lineamientos quedaron al mismo nivel de observancia que tienen las disposiciones constitucionales (Trujillo, 2015). Entre estos acontecimientos tenemos la Conferencia Mundial de Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje o Declaración de Jomtien de 1990; la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad o Declaración de Salamanca de 1994; la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, entre otras, que más tarde dieron origen a otras normas a nivel nacional como la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad o la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

Al arribo a la primera década del siglo XXI, el nuevo panorama para la educación especial incluyó el diseño y operación de programas específicos encaminados a materializar las disposiciones emitidas en la década pasada. El Programa de Integración Educativa del 2002 estableció como objetivos fortalecer los servicios de educación especial y el proceso de integración educativa para que los niños con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, recibieran una atención educativa adecuada, mientras se dispuso de recursos económicos para el desarrollo de las acciones (SEP, 2002). Al año siguiente, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa sustituyó a la estrategia del 2002, pero se orientó bajo los mismos objetivos hasta el 2014 (SEP, 2003).

En lo que compete al recorrido normativo, la reforma del 15 de mayo de 2019 es la que finalmente plasmó la educación especial de manera explícita en el texto del artículo 3°. En el párrafo principal señala que "corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica" (Presidencia de la República, 2019, p. 2). Es de resaltar que el término de "necesidades educativas especiales" se diluye con el enfoque de la educación inclusiva,

y en este sentido habría que esperar a la aplicación gradual de esta norma para conocer la manera y enfoque que tendrán los servicios de apoyo como el CAM y USAER, por mencionar dos ejemplos. El término "inclusivo" lo define en la fracción II, donde establece un inciso especial en el que se asienta que:

> f) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación [Presidencia de la República, 2019, p. 4].

El inciso anterior sintetiza los avances que, al menos en el ámbito de las conceptualizaciones, hemos alcanzado en las décadas recientes. En tal sentido, la educación especial se orienta a que la diferencia se asuma como característica común de los seres humanos, obligando a los educadores a que la atención se centre en los ajustes que deben realizarse al plan de trabajos en un grupo que, de entrada, está constituido por individuos diferentes que demandan una atención particularizada. De igual manera, la atención deja de estar enfocada en la discapacidad y se traslada a las condiciones materiales y del entorno que pudieran limitar el aprendizaje y la participación de los estudiantes en función de las condiciones que presentan.

Como consecuencia de la reforma del 2019 se expidió una nueva Ley General de Educación el 30 de septiembre del mismo año, que puntualizó las acciones a las que está obligado el sistema educativo para favorecer la cultura de inclusión. Los ocho artículos que integran este apartado no son una aportación directa de los actores políticos y educativos que participaron en la expedición de la nueva norma, sino que son producto del debate legislativo que ocurrió en el periodo de 1993 a 2019, pues en dicho lapso de tiempo hubo reformas y adiciones en diferentes artículos de la ley de 1993, que fueron incorporando las ideas y conceptos que cobraban mayor vigencia en cada momento y que la armonizaban con la reformas constitucionales al artículo tercero que ocurrieron en los años 2002, 2011, 2012, 2013 y 2016 (Trujillo, 2015).

Como resultado de la reforma constitucional del 2019 comienzan a configurarse algunas estrategias que atiendan las nuevas disposiciones expedidas a favor de la educación especial. A principios del 2020 comenzó la operación del Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE), que destina recursos a los estados para el fortalecimiento de los servicios de educación especial que atienden alumnado con discapacidad y aptitudes sobresalientes y que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en educación básica (SEP, 2019).

Aunque no existe claridad sobre la manera en que se interpretarán los nuevos principios normativos, máxime si tomamos en cuenta que en los próximos años habrá de llevarse a cabo una reforma curricular a nivel de educación básica, lo cierto es que la especificidad que adquiere la educación

especial ocasiona que los nuevos programas se diversifiquen para atender a los diversos grupos que enfrentan necesidades especiales, de manera que a finales de 2019 aparecieron programas para la Atención de Planteles Federales de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad, de Becas Elisa Acuña, Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez, Atención Educativa de la Población Escolar Migrante, Atención a la Diversidad de la Educación Indígena, entre otros.

Conclusiones

Los avances que la educación espacial ha experimentado a lo largo de la historia de nuestro país son resultado no solo de la expedición de normas educativas que ayudaron a definirla, sino también del establecimiento de instituciones y estructura organizativa a nivel de administración escolar, condiciones que permitieron su maduración y brindaron también la posibilidad de nutrirse de experiencias exitosas implementadas previamente en otros países. Así mismo se advierte que, de manera previa a su reglamentación, hubo aportaciones de personajes e instituciones de la sociedad civil que prácticamente empujaron a los actores políticos a poner en la mesa de debates la integración de nuevas visiones hacia este nivel educativo.

En la educación especial, como en otros temas, la introducción de la terminología de moda en el discurso, así como su inclusión en la normatividad educativa, no garantiza una visión social compartida acerca de los requerimientos de los estudiantes con necesidades educativas especiales, pero sí representa un punto de partida que genera cambios a nivel de sistema, que poco a poco van asentando condiciones más favorables para hacer realidad la equidad educativa.

El recorrido por los últimos cien años de evolución de la educación especial ayuda a evidenciar los logros, pero también los retos que aún siguen vigentes en cuanto a la falta de capacitación adecuada de los maestros, el escaso impacto de los programas enfocados al cambio en las condiciones materiales de las escuelas y sobre todo las implicaciones que trae consigo la apertura de las aulas regulares para todos alumnos que –por derecho– deben estar incluidos.

La atención debe estar centrada no solo en el hecho de que los niños con necesidades educativas especiales estén dentro del aula regular, sino en que estas políticas sean acompañadas de recursos y apoyos suficientes para que no redunde solo en una responsabilidad más que se delega sobre los maestros de grupo.

Queda como tarea pendiente para los historiadores de la educación profundizar en estudios relacionados con personajes, instituciones y procesos educativos propios de la educación especial a nivel nacional, pero sin descuidar los microprocesos que ocurrieron en las entidades federativas, para construir una historiografía de la educación especial suficientemente

amplia y comprensiva, que ayude a valorar los avances, pero sobre todo a visualizar los retos que tenemos por delante para transitar a una auténtica cultura de inclusión.

Referencias

Club de Periodismo (1976). Cultivando esperanzas... Esperanzas nuevas. *Tarike Revista Conmemorativa del Septuagésimo Aniversario de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua*, *1*(1), 36-37.

De la Fuente, J. R., y Heinze Martin, G. (2014). La enseñanza de la psiquiatría en México. *Salud Mental*, *37*(6), 523-530. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v37n6/v37n6a11.pdf.

Jullian, C. (2018). Haciendo "hablar" a una historia muda. Surgimiento y consolidación de la comunidad sorda de Morelia. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, (153), 261-291. DOI: http://dx.doi.org/10.24901/rehs.v39i153.378.

Jullian, C. (2008). Educación especial y ciencias médicas frente a la ceguera en la Ciudad de México, 1870-1928. En C. Agostoni (coord.), *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX* (pp. 43-70). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Poder Ejecutivo Federal (1925, 31 dic.). Decreto creando la Dirección Editorial y Talles Gráficos, Dirección de Estadística Especial, Dirección de Extensión Educativa por Radio, Dirección de Educación Secundaria, Inspección General de Construcción y Conservación de Edificios, y Dirección de Arqueología. *Diario Oficial de la Federación*, (50), 14.

Poder Ejecutivo Federal (1934, 13 dic.). Decreto que reforma el artículo 3° y la fracción XXV del 73 constitucionales. *Diario Oficial de la Federación*, (35), 849-851.

Presidencia de la República (1940, 3 feb.). Ley Orgánica de Educación, reglamentaria de los artículos 3°; 27, fracción III; 31, fracción I; 73, fracciones X y XXV, y 123, fracción XII constitucionales. *Diario Oficial de la Federación*, (29), 1-9.

Presidencia de la República (1942, 23 ene.). Ley Orgánica de la Educación Pública, reglamentaria de los artículos 3°; 31, fracción I, 73, fracciones X y XXV; y 123, fracción XII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, (19), 1-34.

Presidencia de la República (1973, 29 nov.). Ley Federal de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, (20), 34-39.

Presidencia de la República (1973, 30 ago.). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*, (20), 4-12.

Presidencia de la República (1980, 9 jun.). Decreto por el que se adiciona con una fracción VIII el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y cambia el número de la última fracción del mismo artículo. *Diario Oficial de la Federación*, (25), 4.

Presidencia de la República (1993, 13 jul.). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, (9), 41-56.

Presidencia de la República (2019, 15 may.). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*, (13), 2-9.

Presidencia de la República (2019, 30 sep.). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Diario Oficial de la Federación*, (13), 2-9.

Rivera Sánchez, R. (2010). *La reforma constitucional en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (1988, 14 dic.). Acuerdo número 150, por el que se autorizan los planes de estudio para la formación de docentes en Educación Especial, a nivel Licenciatura. *Diario Oficial de la Federación*, (9), 98-110.

SEP (2002, 13 mar.). Reglas de Operación del Programa de Integración Educativa. *Diario Oficial de la Federación*, (9), 32-46.

SEP (2003, 25 jun.). Reglas de Operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. *Diario Oficial de la Federación*, (18), 44-54.

SEP (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2019, 29 dic.). Acuerdo número 25/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2020. *Diario Oficial de la Federación*, (24), 191-250.

Romero Medina, F. (2014). *Educación especial en México*. Recuperado de: https://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf.

Trujillo Holguín, J. A. (2015). Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). En J. A. Trujillo Holguín, P. Rubio Molina y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa* (pp. 77-92). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Es profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua y colabora en el Programa de Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Cuenta con estudios como doctor en Educación por la UACH, y una especialidad en Competencias Docentes por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Ha publicado 17 libros en coautoría, como coordinador o como autor individual. Tienen participaciones como ponente en encuentros nacionales e internacionales (España, Cuba, Colombia, Uruguay y México). Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y actualmente es presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Cuenta con perfil Prodep y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Correo electrónico: j.trujillo@ensech.edu.mx.

La inclusión: un compromiso en la educación básica en México

José Luis García Leos

Actividades escolares en la zona serrana del estado de Chihuahua, 2020.

Fuente: Archivo de la Dirección de Servicios Regionales de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.

García Leos, J. L. (2020). La inclusión: un compromiso en la educación básica en México. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 31-40), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

Con el presente escrito se pretende, de manera sintética, hacer un recorrido sobre el compromiso de las autoridades educativas federales y estatales en el tema de la escuela inclusiva, así como el rol y las acciones que el docente debe ejercer en esta tarea. Es de reconocer que nuestro país sigue con una deuda histórica en cuanto a prácticas y ambientes de inclusión. Aunque se han desarrollado políticas públicas para cumplir con esta encomienda y dar atención a los más desprotegidos del sistema, el avance sigue siendo lento y para dar cumplimiento a estas acciones se tendría que iniciar con una revisión más clara sobre este referente, a partir de una conceptualización teórica pertinente y mediante la capacitación y profesionalización a las figuras educativas (supervisores, asesores técnicos, directivos, docentes y personal de apoyo). Partiendo de esta premisa se estará en condiciones de generar y estimular ambientes inclusivos, donde se consideren las capacidades y habilidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA) que cursan educación básica, en un clima de confianza y colaboración, de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje y considerando el contexto escolar donde se desenvuelve el alumno.

Palabras clave: aulas inclusivas, autonomía y autorregulación, capacitación docente, prácticas escolares, profesionalización.

Introducción

En el presente ensayo se reflexiona sobre el tema de las aulas inclusivas. En un primer momento se señala la deuda histórica hacia el desarrollo, seguimiento y evaluación de políticas públicas en relación a la educación inclusiva, ámbito en el que se ha tenido un avance lento, aún cuando se pondere en la propia Constitución Política de México y recientemente en la armonización realizada a la Ley Estatal de Educación de Chihuahua. La inclusión es un tema vigente en la política educativa federal, de acuerdo a las bases de la Nueva Escuela Mexicana, pero los niños, niñas y adolescentes (NNA) siguen padeciendo las barreras de desigualdad e inequidad, tanto a nivel social como en las escuelas de educación básica del país.

Los intentos por conceptualizar la educación diferenciada han pasado por la equidad, igualdad, capacidades diferentes, escuelas inclusivas, entre otros aspectos. Sin embargo, pareciera que los cambios se plasman únicamente en los documentos, acuerdos y normativas, pero la realidad en las escuelas nos dice que los alcances son mínimos y seguimos careciendo de una práctica inclusiva en el salón de clases. Las actividades y estrategias que emprende la mayoría de los profesores en educación básica resultan monótonas, homogéneas y carentes de creatividad e innovación en el desarrollo de secuencias didácticas, permanecen ausentes las adecuaciones para intervenir de forma distinta en los aprendizajes de los estudiantes.

Estas situaciones que se observan en la mayoría de los centros escolares de educación básica nos presentan un panorama en el que los NNA ocupan

el papel de receptores y llegan al aburrimiento y falta de interés por el aprendizaje. Es importante promover salones inclusivos en donde los docentes estén capacitados y comprometidos con el diseño de estrategias innovadoras que favorezcan el aprendizaje entre pares y el desarrollo de habilidades de acuerdo a las capacidades y ritmos de cada alumno. Por lo tanto, en un primer momento, es importante adherirse a una conceptualización de inclusión educativa que sirva como guía. La SEP (2011), en el marco del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, asienta que:

> Significa pensar en escuelas y en aulas como espacios idóneos para movilizar los conocimientos declarativos, las habilidades, las actitudes y los valores de alumnos, alumnas, docentes, autoridades y familias, lo cual implica la formación de un "Hombre sujeto" que Freire definió como una persona reflexiva, que piensa en su entorno y lo modifica, que es creativo, digno, propositivo, con iniciativa y con conciencia [p. 27].

Por lo anterior, tendríamos que partir de una cruzada de capacitación y profesionalización de las figuras educativas, para que incidan en la generación de un nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje que atienda de manera puntual los procesos y programas de inclusión educativa en educación básica.

El aula inclusiva, asignatura pendiente de la educación en México

A través de la historia de la educación en México se ha pretendido incluir a los más necesitados, a quienes presentan el mayor rezago social, cultural y económico, para que participen en los procesos escolares en condiciones de igualdad y equidad. Sin embargo, las brechas de desigualdad siguen siendo un gran obstáculo para dar cumplimiento a este anhelo. En los albores del siglo XXI, la autoridad federal –de la llamada Cuarta Transformación– retoma estos principios y establece un nuevo compromiso con la educación inclusiva. En el decreto de reforma al artículo 3° constitucional se establece como principio del sistema educativo que:

> Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación [Secretaría de Gobernación, 2019, § II, inciso f].

A partir de este referente, la Nueva Escuela Mexicana retoma el compromiso de colocar a la educación inclusiva en la agenda política nacional, estableciendo como necesidad de primer orden la atención de NNA en concisiones de desigualdad. De esta manera, es destacable que se abran espacios de discusión para buscar una mejor atención a la población excluida que demanda un trato distinto en las escuelas regulares de educación básica.

Para el caso específico de Chihuahua, las reformas a nivel federal están generando cambios en la normatividad educativa local y precisamente en el

mes de junio del 2020 comenzaron las discusiones y debates para armonizar la Ley Estatal de Educación con las reformas realizadas al artículo 3° en el 2019. Sin embargo, la expedición de nuevos lineamientos en la materia se ha visto detenida por la emergencia sanitaria que vivimos actualmente a raíz de la pandemia del Covid-19, que obligó a aplazar las reuniones de los legisladores locales para debatir el tema.

Actualmente la Ley Estatal de Educación de Chihuahua sostiene en el artículo 3° que:

> [...] toda persona tiene derecho a recibir educación, sin discriminación alguna, por motivos de raza, género, lengua, ideología, necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, estado de gravidez o cualquiera otra condición personal, social o económica, por lo tanto, todos tienen las mismas oportunidades de acceso al Sistema Educativo con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones que de esta Ley se deriven [Congreso del Estado de Chihuahua, 1997, p. 3].

Mientras tanto, a nivel federal la Ley General de Educación incluye importantes disposiciones en materia de educación inclusiva, mismas que deberán incorporarse en la normatividad a nivel estatal en los próximos meses. Entre los aspectos destacables se encuentra el contenido del artículo 7° de dicha ley, que establece que la educación debe ser:

> Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación, por lo que:
> a) Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos;
> b) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;
> c) Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y
> d) Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud [Secretaría de Gobernación, 2019, artículo 7°, fracción II].

En las disposiciones citadas se pretende que la política educativa recupere los aspectos más sentidos de la educación inclusiva en la población marginal. En este mismo orden de ideas, la armonización de la Ley Estatal de Educación de Chihuahua pone de manifiesto la disposición y el compromiso político para transitar hacia un nuevo enfoque educativo caracterizado por mayor apertura, acompañamiento y seguimiento a los aprendizajes de NNA chihuahuenses.

La cultura de inclusión no debe ocurrir únicamente en los cambios en las leyes sino que se deberá emprender una jornada de sensibilización y aprendizaje entre las figuras educativas que atienden la educación básica, para que estén en condiciones de operar los cambios. Entre las conceptualizaciones necesarias se deberá tener claro que la educación inclusiva:

> [...] se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños [UNESCO, 2005, p. 37].

La educación inclusiva implica que todos los niños, jóvenes y adolescentes de una institución escolar aprendan juntos; independientemente de su origen, potencialidades, condiciones personales, sociales o culturales. Significa que estén considerados –no excluidos– estudiantes con capacidades distintas, NNA de lenguas indígenas... que todos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje entre pares, en una educación con equidad e inclusión. Son estos sectores de la población los que más requieren el apoyo y el acompañamiento en los procesos educativos y en la movilización de aprendizajes.

La inclusión educativa deberá valorar la diversidad, ya que no existen NNA con ritmos y estilos de aprendizaje homogéneos, ni con iguales características. Los estudiantes actúan y se comportan de distinta manera, su participación en el aula es diferente, sus formas de instruirse y asimilar responden a sus propias capacidades y contextos culturales, por lo tanto, las estrategias de enseñanza serán encauzadas para que el rol del docente sea valorar el comportamiento individualizado, de manera que potencie el trabajo en equipo y el desarrollo de tareas particulares que abonen al trabajo cooperativo en el salón de clase.

Las barreras para el aprendizaje deberán desterrarse para que la participación de los estudiantes sea incluyente y se vean reflejadas –de manera puntual– las estrategias que el docente diseña, atendiendo a los requerimientos de sus alumnos, considerando sus estilos y ritmos de aprendizaje.

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación debe ser el eje conductor que lleve a mejorar los procesos educativos, independientemente del contexto. Hablar de barreras de aprendizaje nos coloca en la disyuntiva de revisar y analizar puntualmente lo expresado por Booth y Ainscow (2000):

> Las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: de la mirada a un "otro" que implica la condición humana, de la elaboración de políticas, de la configuración de la cultura y de las prácticas generadas en la institución, así como de las circunstancias sociales y

> económicas que impactan sus vidas. En otras palabras, pueden estar presentes en todas las circunstancias de interacción y, por ello, su detección implica realizar un exhaustivo análisis de todas las formas posibles a través de las cuales las escuelas y las aulas pueden marginar o excluir a los alumnos y alumnas [p. 30].

En la cita anterior los autores mencionan que se deben considerar los contextos, las culturas y las capacidades de cada uno de los estudiantes que se atienden en el salón de clase, para poder apoyar y potenciar los rasgos individuales de cada uno. La inclusión sin barreras permite que todos los NNA aprendan, disfruten del espacio escolar y participen en el aprendizaje socializado.

Las conceptualizaciones sobre educación incluyente y equitativa nos deben llevar a ponderar a los NNA de los pueblos originarios y a los migrantes, para que en la escuela encuentren un espacio armónico de aprendizaje que sirva para alcanzar igualdad de oportunidades. Las políticas educativas y programas deben encaminarse a la mejora continua, mediante el trabajo autónomo y colaborativo entre los actores del proceso educativo, para que se promueva la identidad, la autorregulación con respeto y la tolerancia a los sectores y grupos más desprotegidos.

La educación inclusiva implica compromiso y un gran reto para desterrar paradigmas y hacer énfasis en prácticas comunitarias basadas en respeto mutuo y en el derecho a una educación igualitaria.

El enfoque de la inclusión educativa en el aula

Los actores educativos hablan de inclusión en el aula en diversos foros. Conciben a la escuela como un entorno en el cual se debe brindar atención plena a todos los grupos y donde los actores del proceso educativo deben establecer mecanismos para detectar, desde el inicio del ciclo escolar, las diferencias en comportamientos, actitudes y competencias que presenta cada estudiante. El trabajo en el aula debe partir de un examen diagnóstico diseñado con el apoyo de los equipos de asesoría en las escuelas y de la comunicación cercana con los padres de familia, elementos que son esenciales para llevar un proceso de acompañamiento acorde con los estilos y ritmos de aprendizaje de cada alumno. En este sentido son relevantes los comentarios de Barton (2008), cuando expresa:

> [...] uno de los aspectos en los que se debe incidir es en la mejora del proceso de atención educativa de alumnas y alumnos en riesgo de ser excluidos, segregados o marginados de las oportunidades de aprendizaje y participación que les ofrece el currículum de la Educación Básica, como es el caso particular de alumnos y alumnas indígenas y migrantes con discapacidad que asisten a escuelas de educación indígena, campamentos migrantes agrícolas y escuelas generales [p. 13].

El sistema educativo, las autoridades, directivos, docentes y grupos de apoyo deben centrarse en estos grupos de población para brindarles

oportunidades de aprendizaje en mejores condiciones de entendimiento y de justicia, en las que se genere una educación contextualizada y socioemocional, que sirva para armonizar a todas y a todos los educandos que asisten a educación básica.

Las tareas realizadas por el sistema educativo y gubernamental –incluido el sector privado– no han sido las que se esperaban y mucho menos corresponden con los mandatos asentados en los acuerdos secretariales, documentos de programas compensatorios o en las acciones que día a día emprenden las y los profesores en el aula regular de educación básica. Hasta el momento no se ha logrado reducir las brechas de inequidad y el acceso a los servicios educativos públicos de calidad sigue siendo el reto. Los apoyos, a través de programas compensatorios, continúan reproduciendo la desigualdad entre las escuelas rurales y urbanas, entre la escuela pública y privada, y en un sin fin de ejemplos en los que son visibles las asimetrías en servicios básicos, infraestructura y equipamiento, mismos que se encuentran segmentados de acuerdo a los contextos o nivel socioeconómico y cultural donde se desarrollan los estudiantes.

El derecho de acceso a la tecnología es letra muerta y se sigue careciendo de capacitación efectiva y complementaria para profesionalizar a las figuras educativas, siendo que estas son la clave para apoyar a los NNA en situaciones de riesgo. Sin embargo, queda la esperanza porque actualmente las políticas públicas y algunos organismos no gubernamentales están desarrollando acciones, prácticas y estrategias encaminadas a favorecer la inclusión.

Al igual que ocurre en algunos países de América Latina, en México se está promoviendo la sensibilización en el sector educativo para que las estrategias compensatorias cubran todos los ángulos de la desigualdad. Nuestro país reconoce y está comprometido en cumplir compromisos internacionales relacionados con la inclusión, mismos que han quedado plasmados en nuestra Constitución Política. Aunque se reconoce que "el mayor número de niñas y niños excluidas del sistema educativo provienen de familias pobres, marginales, del área rural y de polígonos excluidos del medio urbano" (Foro Educativo, 2004, p. 34), tenemos el reto de brindar una educación incluyente que tienda a acortar las brechas de desigualdad en estos sectores de la población.

La función del profesor en la escuela inclusiva

El papel del docente en la educación inclusiva es de un profesional sensible, que conozca los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, que tenga claridad de las adecuaciones que debe realizar a los contenidos del currículo y que cuente con las competencias necesarias para el diseño de estrategias y actividades, que respondan al contexto y realidad en que viven los estudiantes que atienden. Debe trabajar de manera coordinada con los equipos de apoyo institucional que sirven de acompañamiento al propio colectivo docente.

El docente debe fungir como impulsor de las acciones inclusivas en la escuela, a través de actividades y con el emprendimiento de nuevas prácticas pedagógicas en su grupo. Se le asigna el papel de promotor de acciones y tareas para que los NNA asimilen de manera integral los aprendizajes. Deberá estar consciente de las adecuaciones que requiere su planeación y de las estrategias de evaluación que sean acordes a las necesidades y contexto de los estudiantes. Tomlinson (2003) señala acertadamente este principio:

> Sí, creo que en ese ambiente se podrían aplicar muchos de los principios de la enseñanza diversificada. Incluso en esas circunstancias las actividades que se proponen a los alumnos pueden ajustarse a su nivel, de manera que supongan un reto moderado para los diferentes estudiantes. También se les pueden encomendar trabajos finales que giren en torno a sus puntos fuertes o sus intereses personales [p. 56].

Es decir, la tarea del docente es desarrollar y promover los factores socioemocionales en los estudiantes, generar y detonar ambientes sanos y colaborar con sus pares para potenciar el aprendizaje profundo y reflexivo de los NNA. Debe asesorar y guiar el aprendizaje y el trato cordial entre los alumnos, de acuerdo a las capacidades y limitaciones con que cuenta cada uno. Al respecto, el autor señalado en la cita anterior menciona lo siguiente:

> Sigo pensando que las tareas del alumno deben centrarse en habilidades y conceptos esenciales. Las actividades deben presentarse en formatos distintos de modo que cada estudiante tenga que superar el ámbito de conocimientos con los que ya se encuentra cómodo. Este tipo de cometidos son más recomendables que los que presentan un único modelo para todos [Tomlinson, 2003, p. 58].

El profesorado deberá considerar los factores sociales, familiares y los conocimientos que poseen los estudiantes para que pueda aspirar a convertirse en impulsor de ambientes idóneos y saludables para el aprendizaje, en donde todos puedan aprender de todos, se fomenten redes de colaboración y exista respeto entre los integrantes.

El profesor en todo momento deberá ser un promotor comprometido con el diseño de diferentes e innovadoras estrategias de aprendizaje, para impulsar una nueva cultura de participación y de expresión entre los estudiantes, para modelar con tareas y estrategias inclusivas, éticas y democráticas. Ser un animador, dar un buen trato en plena libertad de entendimiento a todo el salón de clase, usando distintos métodos, herramientas y técnicas de enseñanza-aprendizaje.

No olvidemos que los profesores inclusivos son aquellos que ofrecen y reciben ayuda del colectivo donde laboran, favoreciendo de esta manera la creación de auténticas comunidades de aprendizaje, por tanto, los maestros también aprenden de sus alumnos y de sus pares. En las reuniones de consejo técnico comparten y socializan estrategias exitosas que les dieron resultado en los grupos, promueven aulas flexibles y auténticas de acuerdo a los ritmos de aprendizaje del estudiantado.

Distintas investigaciones enumeran que un profesor inclusivo desarrolla e innova cambios en las clases, mediante el desempeño y cultura de acompañamiento. Es capaz de compartir todas las acciones en una filosofía de inclusión, que trasciende en el salón de clases, con los compañeros de labores, padres de familia y autoridades escolares. Provoca sinergia positiva y emprendedora de una realidad de igualdad entre todo el estudiantado, impulsando con ello la movilización de saberes y el aprendizaje relevante, de acuerdo al contexto y necesidades propias de los alumnos que atiende. Tomlinson (2003) afirma que:

> Un profesor realmente bueno es aquel que: sabe que un estudiante puede enseñar y que un profesor puede aprender; se integra literalmente en el ambiente de la clase tomando asiento entre el montón de pupitres, demostrando así que disfruta en el papel de quienes son sus mentes cual esponjas, están listos para absorber; puede apreciar que lo que uno piensa y dice es más importante que cómo rellena los huecos en blanco [p. 55].

Un profesor inclusivo diversifica el currículo, las prácticas escolares y las evaluaciones formativas. Es aliado de los cambios e innovaciones para adecuar planes de clase y tareas curriculares basadas en la equidad y capacidad de los estudiantes.

Conclusiones

La tarea hacia la inclusión es ardua y compleja, sin embargo, todos los implicados en educación básica seguimos teniendo una deuda con los más desprotegidos, con los estudiantes que menos tienen, los de mayor rezago escolar y de polígonos altamente marginales. Es un deber ético y moral continuar las acciones para proporcionar mayor equidad a todos los integrantes del aula. Allí está el reto, para abonar con prácticas renovadoras e incluyentes a los NNA que son atendidos en educación básica. Es entendible que, para contar con salones inclusivos, deberemos preparar y profesionalizar a una planta docente comprometida con la aplicación de estrategias que movilicen saberes, sin importar las capacidades intelectuales de los estudiantes que atiende.

Los profesores inclusivos son detonantes y generadores de ambientes inclusivos, utilizan un lenguaje fresco, claro, de entendimiento y escucha con alumnos de todos los niveles sociales y culturales. Promueven aprendizajes relevantes y profundos, de acuerdo a los intereses y necesidades del contexto social en que viven sus alumnos.

Los profesores inclusivos serán en todo momento interventores en las políticas escolares. Desarrollarán proyectos con prácticas innovadoras y estarán en contante comunicación con los padres de familia. Serán responsables de promover una cultura de empatía, de gusto y confianza por la escuela y, por ende, de desarrollar prácticas encaminadas a la resolución de problemas. Ayudarán a que los NNA adquieran una mejor visión de futuro en sus aspiraciones como ciudadanos.

Referencias

Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad. 18 años de "Disability and Society"*. Madrid: Morata.

Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO/Center for Studies on Inclusive Education.

Congreso del Estado de Chihuahua (1997, 27 dic.). Ley Estatal de Educación. *Periódico Oficial del Estado*. Recuperado de: http://www.congresochihuahua2.gob.mx/biblioteca/leyes/archivosLeyes/1259.pdf.

Foro Educativo (2004). *Abramos paso a la educación inclusiva. Experiencias y recomendaciones de política*. Lima, Perú: Consejo Nacional de Educación.

Secretaría de Gobernación (2019, 15 may.). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019.

Secretaría de Gobernación (2019, 30 sep.). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019.

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. México: SEP.

Tomlinson, C. A. (2003). *El aula diversificada* [Biblioteca para la Actualización del Maestro]. México: Secretaría de Educación Pública.

UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2005). *Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. París: UNESCO.

José Luis García Leos. Es doctor en Educación y cuenta con 40 años de servicio en el magisterio, donde se ha desempeñado como catedrático, asesor de tesis de posgrado, profesor de primaria y secundaria, subdirector, director y jefe de Enseñanza de Secundaria. Ha laborado como catedrático de la licenciatura y maestría y como jefe del Departamento de Planeación de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Actualmente se desempeña como jefe del Departamento de Secundarias Generales en el Estado de Chihuahua. Correo electrónico: j.garcia@ensech.edu.mx.

Accesibilidad a la educación. Un acercamiento a la situación actual del país

Alejandro Hernández Rodríguez

Alumnos de sextro grado de la Escuela Primaria Pablo Galeana, a cargo del profesor Alejandro Hernandez Rodríguez, durante una visita al museo interactivo "La Rodadora" de Ciudad Juárez, Chihuahua. Noviembre 2019.

Fuente: Cortesía de Alejandro Hernández Rodríguez.

Hernández Rodríguez, A. (2020). Accesibilidad a la educación. Un acercamiento a la situación actual del país. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 41-52), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

En este trabajo se aborda la temática de accesibilidad a la educación, realizando un análisis cualitativo a partir de la propia experiencia docente ante la problemática actual en México con relación a los vanos intentos por garantizar un acceso y permanencia a la educación a los individuos con y sin alguna discapacidad. Además se pretende visibilizar a quienes lean este artículo, sea docente o cualquier actor involucrado en la educación, desde la comunidad hasta las autoridades educativas, sean partícipes en las acciones y estrategias que se pretenda implementar, y de esta forma realizar un intento por comenzar a involucrar a todos los actores. Para finalizar se brindan algunas recomendaciones en lo que respecta a garantizar a las personas con y sin discapacidad la accesibilidad universal a la educación, dejando claro que si bien es responsabilidad de las autoridades educativas proporcionar las oportunidades para que este derecho sea garantizado y que proponga acciones que favorezcan al logro de ello, tanto las familias como los docentes y la comunidad en general deben participar en las propuestas y desde lo individual realizar acciones que, por más mínimas que se crean, ya en conjunto estos esfuerzos garanticen la accesibilidad a una educación digna y de calidad.

Palabras clave: acciones para la inclusión, cobertura, educación obligatoria, oportunidades educativas, políticas educativas.

Introducción

El presente documento representa una investigación con relación a la accesibilidad a la educación en lo que respecta a México; se analizaron datos y el panorama de lo que el Sistema Educativo Mexicano le ofrece a su población para poder acceder a este derecho; también cuáles son las estrategias o acciones que se han puesto en marcha para pretender que el cien por ciento de la población pueda acceder, sin importar su posición económica, el lugar donde vive, si son de alguna comunidad indígena o bien si tienen alguna discapacidad.

Lo anterior acompañado desde la crítica de un servidor, alguien que se encuentra dentro del sistema educativo, frente a grupo, que se da cuenta de las limitadas áreas de oportunidad donde se detectan pros, contras, esfuerzos del gobierno para poder brindar una educación de calidad a los mexicanos. Más que una crítica, se espera visibilizar las carencias e incluso muchas de las veces la descontextualización de las propuestas que vienen desde arriba (las autoridades educativas), en las que se invierten millones, ya que para el año 2015 el 17% del gasto público del país fue el que se destinó para educación (Hernández, 2018), y estas son propuestas que no consideran a quienes en realidad se encuentran involucrados dentro de las aulas: los maestros.

Y es que son incontables las deficiencias del sistema educativo mexicano, pero lo más importante es considerar que estas afectan de una manera significativa a aquellas personas que se encuentran en condiciones de vulnerabi-

lidad, a los más pobres o a aquellos individuos con alguna discapacidad, lo que representa impedir, o bien generar barreras para el acceso a la educación, violando de esta manera uno de los derechos establecidos en la Constitución, el derecho a la educación, del cual, por décadas, en el país se han impulsado vanos esfuerzos por garantizarlo al cien por ciento, ya que para el 2015 el 97.7% mexicanos de entre 6 y 11 años de edad tenía acceso a la educación, disminuyendo este porcentaje a 73.2% para el grupo de mexicanos de entre 15 y 17 años (INEE, 2019, p. 41).

Desarrollo

Tomando en cuenta las reflexiones anteriores, a continuación se profundiza con relación a la temática. Es importante partir de la definición de "accesibilidad", que para Aragall "es hablar de igualdad de oportunidades, creación de entornos, programas y herramientas educativas accesibles, hace posible que todas las personas, independientemente de sus capacidades, accedan a la educación obligatoria, posteriormente, a la formación escogida para su desarrollo e independencia personal" (Aragall, 2010, p. 13). Y es que en México sí se desarrollan estrategias que van encaminadas a cumplir con el objetivo anteriormente mencionado, mas en qué tan efectivas resultan estas es donde se tendrían que redoblar esfuerzos y tomar como punto de partida las décadas de intentos fallidos.

No es por exagerar, pero es que la calidad educativa en el país se encuentra estancada, ya que, de acuerdo a Francisco Miranda López, "la educación en México no ha tenido avances significativos en 18 años (los sexenios de Vicente Fox y Enrique Peña Nieto)", tomando como base para emitir esta crítica los resultados PISA 2018 en México (Ordaz Díaz, 2019). A pesar de los esfuerzos mencionados por nuestras autoridades educativas, sí hay una cobertura y acceso casi del cien por ciento, pero, ¿cuál es la calidad que se les brinda a esos alumnos?, ¿es la misma educación brindada a todos los ciudadanos mexicanos? Según Ortiz y Ríos, ser pobres representa que los servicios educativos que se les brinde no sean de la calidad deseada ya que "cursar educación básica en regiones marginadas en los estados más pobres del país no implica el mismo aprovechamiento y calidad que en una zona urbana con todos los servicios necesarios" (Ortiz y Ríos, 2013, p. 4).

Con lo anterior, pareciera que el acceso a la educación, al contrario de ser un derecho universal, es un privilegio de unos cuantos; aún estando la escuela ubicada en una zona urbana no se pudiera asegurar que se brinde una calidad educativa, ya que ahí también se carece de servicios e instalaciones que impidan a ciertos individuos acceder a la educación, o bien que se les brinde una educación digna. También es necesario mencionar que son pocas las instituciones de educación básica que son accesibles para un niño con discapacidad, cualquiera que esta sea, por tanto, estos son excluidos, dándoles como opción asistir a escuelas especializadas para atender su

discapacidad, dejando de lado la inclusión, teniendo como argumento que, en efecto, las instituciones no cuentan con la infraestructura adecuada para atenderles (Navarro, 2019).

Entonces, ser pobre representa una gran probabilidad de que la educación que se recibe sea de baja calidad, ya que de acuerdo a Bazdresch, "los pobres con más frecuencia reciben, o están expuestos a recibir, una educación de mala calidad" (Bazdresch, 2001, p. 3). Ahora bien, agregándole a ser de escasos recursos tener alguna discapacidad –desafortunadamente la realidad es brutal– nos encontramos en una situación en la que se necesita elevar la calidad educativa del país para poder brindar buenos resultados en las pruebas estandarizadas y demás, pero no hay comparación en cuanto a una escuela mexicana ubicada en la periferia de una ciudad –ya no pensando en la más pobre del país– contra una de las escuelas más pobres de Finlandia, Singapur u Holanda, si es que las hay.

Desafortunadamente, ese es el acceso que se tiene, y es que la pobreza es relativa, no significa lo mismo ser pobre en Haití, que ser pobre en Noruega; de acuerdo con Ortiz y Rubio, "mientras una familia definida como pobre en Alemania podría tener acceso a ciertos niveles de educación básica, en un país como Somalia una familia pobre no puede obtener los recursos necesarios para alimentarse, provocando una alta tasa de mortalidad infantil" (Ortiz y Rubio, 2013). Ahí un ejemplo de la abismal diferencia, aunque pudiera parecer imprudente comparar a un país africano con uno europeo, mas para el caso los autores nos muestran que no es lo mismo ser pobre en un país con un buen nivel económico a en otro subdesarrollado.

Trasladando la problemática a México, de acuerdo al Coneval, para el año 2018, había 52.4 millones de personas en situación de pobreza, siendo el rezago educativo uno de los indicadores para medir el nivel de pobreza en el país, dando como resultado que para el 2008 había 24.5 millones de personas con rezago educativo, y para el 2018, una década después, 21.1 millones de personas con rezago, disminuyendo, sí, del 21.9% al 16.9% (Coneval, 2018). Es importante cuestionarse en cuanto a cuántas décadas más serán necesarias para poder abatir el rezago, lo que significaría que haya acceso al sistema educativo; las personas pobres no tienen la oportunidad de acceder, y esto por una infinidad de razones derivadas de la pobreza.

Resultan alarmantes las cifras, pero mientras se toman las medidas necesarias, las políticas públicas, que de acuerdo a Merino son "una intervención deliberada del Estado para corregir o modificar una situación social o económica que ha sido reconocida como problema público" (Merino, citado en Gómez, 2016, p. 5), entonces garantizar la accesibilidad a la educación a los mexicanos representa un problema público que debe ser un foco rojo para las autoridades educativas, ya que esos más de 20 millones de niños, niñas y adolescentes que se encuentran en condición de rezago necesitan urgentemente de una reforma integral que en realidad atienda a las verdade-

ras necesidades, ya que, para muchos, sería más importante que en realidad hubiese acceso a la educación de todos los mexicanos para abatir ese rezago que tener un mejor lugar en el ranking de comprensión lectora, ya que se deben empezar a fijar las prioridades que el país tiene.

En cuanto a las reformas que se han ido estableciendo para brindar este acceso a la educación, es importante considerar que estas no deben ser impuestas por los altos mandos ni copiadas de otras latitudes; por mencionar un ejemplo, el profesor William Ayers –veterano luchador por la educación pública democrática– señala que México es uno de los países que intenta copiar el modelo de los Estados Unidos, lo que empobrece la enseñanza para los mexicanos (Brooks, 2012).

Y si bien es importante resaltar cómo se encuentra la educación en los otros países, nuestra realidad, nuestro contexto, nuestra gente es distinta, y como bien menciona Gómez, "para el caso de la reforma educativa se necesita la cooperación y participación de todos los actores para que brinde resultados positivos a la sociedad mexicana" (Gómez, 2016, p. 7).

Lo anterior debido a que en las anteriores administraciones estas reformas eran impuestas, por mencionar un ejemplo, la reforma educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) fue impuesta y nada aceptada por el magisterio, ya que su fin, más que elevar la educación del país o aumentar la accesibilidad a la educación de los mexicanos, representó una amenaza para los docentes (Rosales, 2015, p. 24).

Y como otras reformas, fueron intentos inútiles por elevar la calidad, ya que no se consulta a los verdaderos involucrados en la educación, los docentes son quienes se dan cuenta de diversas problemáticas, como la de que no es solamente brindar acceso a la educación, esto debería traer consigo instalaciones dignas, capacitación docente, apoyos a las familias, para que en realidad se presuma de dicha accesibilidad.

Se espera que con esta nueva administración, la cual está considerando a los actores involucrados en la educación del país –alumnos, maestros, directivos, padres de familia, comunidad–, en realidad dé buenos resultados, ya que es evidente que quiere escuchar la voz de estos, y aunque es muy precipitado establecer un juicio crítico a estas alturas, las cosas parece que van por buen rumbo, aunque es importante esperar los logros que se obtengan para poder definir si en realidad este cambio de estrategias trae consigo elevar la calidad educativa.

Continuando con la misma idea, si pensar que la accesibilidad a la educación básica, enfocándose a preescolar, primaria y secundaria, se ve muy lejana, ahora, desde el año 2012 el Estado estableció como obligatoria también la preparatoria. Esto, aunque para muchos representa una oportunidad para acceder a la educación, analizándolo detenidamente, se puede afirmar que, si para los niños y niñas en condiciones de pobreza es difícil el acceso y permanencia en la primaria, estos van desertando, y se suman

quienes tuvieron la oportunidad de concluir la primaria, pero no tienen el acceso a la secundaria, y también se suman aquellos jóvenes que tienen la oportunidad de concluir la secundaria mas no tienen la posibilidad de acceder a la preparatoria, y así mismo con la universidad, pudiera representar una gran cantidad de jóvenes que no acceden hasta ese nivel, disminuyendo entonces la accesibilidad (Proceso, 2013). Estamos hablando, entonces, de una pirámide invertida en la que, de los que se encuentran en su base, un limitado número llega a la cúspide.

Pero, ¿quién es el culpable, o quiénes son los responsables de que esta "accesibilidad" a la educación en el país no dé buenos resultados, o bien no se atienda a las necesidades de los mexicanos? Desafortunadamente, por algunos años se había señalado al docente como responsable de que la situación educativa en el país sea precaria, mas donde se deben establecer medidas y poner un énfasis es en el sistema educativo, de acuerdo al Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México:

> Si en México no se tiene una educación de calidad no es por culpa de la planta docente, al que se debe evaluar es al propio sistema educativo, no a los profesores, ¿cuáles son esos tratados internacionales que firmaron los anteriores mandatarios de nuestro país, obedeciendo a los organismos internacionales, negando a nuestros jóvenes y a nuestro pueblo a tener acceso a la ciencia y a la investigación, sometiéndonos a ser un pueblo dependiente de la tecnología de quinta calidad que nos envían del extranjero? [Velasco, Guillén y Galindo, 2018, p. 107].

Es evidente que el problema no se encuentra en los docentes, se encuentra en el sistema y en las malas administraciones. La nueva reforma educativa resulta esperanzadora para los maestros mexicanos, ya que se está revalorizando el papel que toman estos en el país, siendo uno de los más importantes, y ahora se les está considerando para la toma de decisiones, para reivindicar el rumbo que lleva la educación, y aunque el camino es largo y duro, se están sumando esfuerzos, ya que por primera vez por parte de las autoridades educativas se está promoviendo este lazo entre escuelas y autoridades, se están escuchando las voces de quienes por mucho tiempo trataron de ser silenciados.

Ahora bien, anteriormente se habló de la accesibilidad en general, mencionando a la población mexicana y los intentos fallidos de garantizar la accesibilidad a todos los niños, niñas y adolescentes, quedando claro que se requiere de bastante esfuerzo y planeación de estrategias que en realidad garanticen el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Resulta una problemática relevante, ya que, ¿cuáles son las oportunidades de accesibilidad universal a la educación que se le están brindando a una alumna tarahumara con discapacidad motriz, que vive en la Sierra Tarahumara del estado de Chihuahua? Desafortunadamente, las oportunidades son nulas o bien son muy difíciles de aprovechar. De acuerdo con *El Economista*, "en México viven alrededor de 7.1 millones de personas con alguna disca-

pacidad, lo que representa aproximadamente al 6% de la población total" (García, 2019). El mismo artículo nos menciona que de cada 100 personas con discapacidad el 25% sufre de alguna discriminación, y es que la misma sociedad les rechaza, negándoles la oportunidad de vivir dignamente como lo merecen.

Con relación a lo anterior, hay que imaginar a esa misma niña con discapacidad motriz en la sierra del estado grande, ¿cuál pudiera ser el calvario para transportarla diariamente al centro educativo más cercano a su comunidad?, sin duda tendría que pasar por grandes dificultades para poder hacerlo, y tomando en consideración que se debe realizar diariamente, a pesar de las condiciones del clima, es interesante tomar en cuenta que se pudiera dar el caso, mas, como se mencionó al inicio, las propuestas para atender a la accesibilidad no contemplan estas situación por ser pensadas desde un escritorio.

Desafortunadamente, en estos casos la accesibilidad para estas personas –quienes merecen las mismas oportunidades que cualquier mexicano– no se da, y sus derechos a recibir una educación digna y de calidad pudieran estarse violentando. Pero el problema en sí no es la sociedad, porque los mexicanos son empáticos, el problema es qué tipo de transporte público se le brinda a esa comunidad; seguramente el transporte es deficiente y no se encuentra adaptado para personas con alguna necesidad, lo que resulta cansado, y por más esfuerzos de cualquier familia donde haya un integrante con alguna discapacidad, tienden a desertar.

El país se encuentra ante el gran reto de garantizar la accesibilidad universal a la educación, no solamente a los niños y niñas que no tienen alguna discapacidad, resulta urgente que haya estrategias para que los alumnos con cualquier discapacidad que se encuentren en cualquiera de los estados o comunidades más pobres del país en realidad tengan el acceso, considerando detalles como el mencionado anteriormente.

No tendría caso entonces que se cree una escuela con buena infraestructura, con las instalaciones adecuadas para que un alumno con discapacidad motriz tenga una educación de calidad, si para llegar a esta escuela el alumno tendría que desertar porque la escuela se encuentra a un par de horas de la comunidad donde vive, y que el problema no sea el espacio sino la distancia. De acuerdo a Antón, "una de las misiones que prevé la accesibilidad para todos es propiciar y favorecer la utilización de las nuevas tecnologías como herramienta de aprendizaje por todos los estudiantes, incluidos los que tienen alguna discapacidad" (Antón, 2010, p. 3).

Si bien es importante tomar en cuenta las tecnologías para garantizar una educación de calidad, es necesario que no se dejen de lado aquellos detalles que a simple vista pudieran resultar insignificantes pero que tienen un trasfondo que provoca que los esfuerzos sean en vano, ya que, como nación, México no deberá sentir orgullo en un futuro de tener una accesibilidad del 99% si ese 1% ha sido marginado por décadas, siendo los más pobres o perso-

nas con alguna discapacidad quienes han sido rezagados y las oportunidades que se les han brindado se encuentran limitadas ya que no se consideran detalles tan importantes.

Porque las políticas públicas enfocadas a la inclusión de personas con discapacidad a la educación se quedan solo en eso, en el discurso de los políticos. De acuerdo a Meza, "la inclusión se presenta así como un proyecto político en una sociedad donde las políticas públicas en materia de educación han excluido y excluyen sistemáticamente a las personas con discapacidad" (Meza, 2015, p. 13); donde se expresa que a pesar de los intentos y discursos, México sigue excluyendo a personas con discapacidad, queriendo brindar acceso a unos cuantos, sin considerar a otros.

De acuerdo a la ONU, existen tres ejes importantes que exigen mayor atención en el país: persistencia en el modelo de educación especial, donde el llamado es reconocer políticas en un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de educación y realizar los ajustes con recursos presupuestarios suficientes para brindar una atención de calidad; otra de las preocupaciones es la falta de escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad, donde se le hace el llamado a las autoridades educativas mexicanas a adoptar medidas para asegurar la escolarización de los niños con cualquier discapacidad; la última preocupación de la ONU es la ausencia de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos, incluidos libros de textos en Braille e intérpretes de lenguaje de señas, donde el llamado va dirigido a que urgentemente se lleven a cabo medidas de accesibilidad de los centros educativos y garantizar el uso de material didáctico desde el inicio del curso académico (ONU, 2014, citado en Meza, 2015, p. 13).

Enfocándose en el último llamado que hace la ONU a las autoridades educativas, es importante que cada centro educativo esté preparado para recibir a un alumno con cualquier discapacidad; si bien el alumno y su familia hicieron el esfuerzo de asistir a cualquier escuela, ¿qué ocurre al llegar a esta?, desafortunadamente, se encuentra a personal que no está capacitado para atender la necesidad, no hay material didáctico específico para trabajar con ese alumno, y en el caso de los alumnos con ceguera –por mencionar un ejemplo–, son tan tardados los trámites que habría que hacer que bien termina el ciclo escolar y el alumno no recibió el material educativo necesario para poder realizar sus actividades académicas.

Y además de los esfuerzos que representa para un individuo con una discapacidad, existen otros factores no menos importantes que imposibilitan el acceso a la educación, "los costos directos e indirectos de la educación para una persona con discapacidad son muchos más altos, en ocasiones hasta tres veces más, que para un individuo sin discapacidad" (ONU, 2013, citado en Pérez, 2016, p. 5). A pesar de las diversas limitaciones, el factor económico representa una gran barrera para que las personas con discapacidad accedan

a cualquier nivel educativo, y van disminuyendo las posibilidades de acceder conforme se pasa de un nivel al otro.

Así como el factor económico, existe una infinidad de adversidades que no permiten el acceso que prometen las autoridades educativas, ya que estas barreras son "factores que obstaculizan la participación y el desarrollo de las personas, ya que tienen un impacto directo, tanto en el funcionamiento de los órganos, como en la realización de las actividades de la vida diaria y el desempeño social" (Serrano, Ramírez, Abril, Ramón, Guerra y Clavijo, 2013, p. 3); desafortunadamente, esta falta de accesibilidad que se da en el ámbito educativo para las personas con discapacidad representa solo el comienzo para una vida llena de limitaciones.

Urge tomar cartas en el asunto y el llamado para establecer mecanismos que permitan la accesibilidad inmediata para este grupo de personas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, ya que impedir o limitar las posibilidades de acceder representa un riesgo que en un futuro será aún más difícil de erradicar.

Por lo anterior, es importante y necesario que, desde el nivel básico, la accesibilidad a la educación para personas con discapacidad venga acompañada de oportunidades que les permitan a estos alumnos convivir con los demás, para ir generando en la sociedad, desde los más pequeños, este respeto hacia los demás, brindando así el espacio para que la inclusión no se vea limitada por las barreras que ya se mencionaron. Con relación al argumento, Crosso nos menciona que:

> La inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares desde la más temprana edad, por otro lado, confiere importantes ventajas psicológicas. Atiende mucho más las necesidades intelectuales, sociales y emocionales mediante una interacción regular con un grupo diverso de estudiantes y es una de las mejores maneras de combatir estereotipos y promover la conciencia sobre las capacidades de las personas con deficiencia [Crosso, 2014, p. 3].

Pensar en accesibilidad universal a la educación implica no solamente las instalaciones para que una persona con discapacidad asista a la escuela, en realidad representa un gran esfuerzo que debe ser compartido entre todos los interesados en la educación, desde la familia hasta los altos mandos de las autoridades educativas, pensar en que desde la educación básica es el momento ideal para que en un futuro la discriminación desaparezca.

Y por lo que respecta al papel de los docentes, es necesaria una constante actualización, ya que sería muy lejano pensar en una escuela integral que contará con diversos especialistas para atender a las necesidades y sobre todo a la diversidad de alumnos a los que se les brinda el servicio educativo; por ello es necesario el compromiso ya que, como mencionan Serrano *et al.*, "las creencias que los profesores tengan acerca de sus responsabilidades con los estudiantes discapacitados pueden estar relacionadas con la calidad de las estrategias de enseñanza-aprendizaje" (Serrano *et al.*, 2013, p. 7).

Si bien se requiere que por parte de las autoridades se tomen medidas y se establezcan reajustes a las acciones establecidas, también dentro del aula debe existir esa responsabilidad de prepararse por parte del docente para poder atender a la diversidad; de acuerdo a Campbell, "la importancia que tiene la actitud de los docentes en la implementación efectiva de las políticas públicas de inclusión, ya que consideran que actitudes positivas de los profesores resultan en mejores prácticas pedagógicas" (Campbell, citado en Serrano *et al*,, 2013, p. 7), logrando así que quien acceda, ya sea con o sin alguna discapacidad, logre permanecer y evitar que deserte, debido a que si existe este sentido de compromiso por parte del docente, poco a poco las barreras irán disminuyendo.

Conclusiones

Es evidente que se requiere de acciones inmediatas para garantizar el acceso universal a la educación en el país, tanto para personas con y sin discapacidad, ya sea que pertenezcan a una comunidad indígena o no, que tengan una posición económica vulnerable o no. Se requiere que se establezcan estrategias que se encuentren bien pensadas y contextualizadas, como ya se mencionó, que no sean solamente pensadas desde detrás de un escritorio por personas que jamás han estado frente a grupo; es necesario que se escuchen las voces de quienes se encuentren a diario laborando en las aulas del país, quienes se dan cuenta de las limitaciones que se tienen; también es importante considerar a las familias y hacerlas partícipes del proceso educativo de los estudiantes.

Considerando a todos los actores involucrados en la educación se logrará identificar detalles significativos para así garantizar plenamente el acceso universal a la educación, considerando a los grupos más vulnerables, como lo es el caso de los niños, niñas y adolescentes con alguna discapacidad, y que las políticas educativas no solamente queden en el discurso político, que los gastos millonarios tengan en realidad un buen provecho en beneficio de la comunidad.

El país debe encontrarse preparado para brindar una educación de calidad, son décadas en las que la educación se ha quedado estancada y es necesario que las inversiones realizadas y el presupuesto destinado a educación sea aprovechado adoptando las medidas necesarias para evaluar y diseñar propuestas que atiendan al acceso y permanencia en la educación. Y con relación a los costos que pudiera representar estudiar para personas con discapacidad, el Estado debe emprender acciones que permitan derribar esta barrera, una de las tantas con las que tienen que lidiar las personas con cualquier discapacidad.

Por último, los docentes también tienen el compromiso de seguir preparándose, y el Estado de brindarles la oportunidad para poder hacerlo. Representa un gran reto, mas es una necesidad, promover a través de la motivación

a aquellos alumnos de escasos recursos a que continúen estudiando a pesar de las dificultades y también estar preparados para atender a un alumno con alguna discapacidad o al menos tener los conocimientos básicos para cuando esto suceda, y ya después, ¿por qué no?, ir aprendiendo junto a su alumno.

Referencias

Antón, P. (2010). *Programas y apoyos técnicos para favorecer la accesibilidad en la universidad*. *Apertura*, *10*. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/688/68813176002.pdf.

Aragall, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos*. Recuperado de: https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/LA_ACCESIBILIDAD_EN_LOS_CENTROS_EDUCATIVOS.pdf.

Bazdresch, M. (2001). Educación y pobreza: una relación conflictiva. En M. Bazdresch, *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. uenos Aires: CLACSO. Recuperado de: http://feae.eu/wp-content/uploads/2017/09/CLACSO-POBREZA-Y-EDUCACI%C3%93N.pdf.

Brooks, D. (2012, 16 dic.). México copia a EU modelos que empobrecen la enseñanza: Ayers. *La Jornada*. Recuperado de: https://www.jornada.com.mx/2012/12/16/politica/004n1pol.

Coneval [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social] (2018). *Medición de la pobreza en México*. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx.

Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *4*(2), 79-95. Recuperado de: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0983/5_COR_DER.pdf.

García, A. K. (2019, 7 ene.). Personas con discapacidad, el grupo más discriminado en México. *El Economista*. Recuperado de: https://www.eleconomista.com.mx/politica/Personas-con-discapacidad-el-grupo-mas-discriminado-en-Mexico-20190107-0049.html.

Gómez, M. (2016). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, *17*(74), 143-163. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf.

Hernández, L. (2018, 12 sep.). México es el país de la OCDE que menos invierte por estudiante. *El Economista*. Recuperado de: https://www.eleconomista.com.mx/politica/Mexico-es-el-pais-de-la-OCDE-que-menos-invierte-por-estudiante-20180912-0011.html.

INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf.

Meza, C. (2015). *La educación de los niños y las niñas con discapacidad en México: algunos elementos para su análisis*. Recuperado de: https://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/prim_inf/educacion.pdf.

Navarro, M. F. (2019, 3 may.). ¿Por qué no debe ir un niño con discapacidad a una escuela especial? *Forbes*. Recuperado de: https://www.forbes.com.mx/por-que-no-debe-ir-un-nino-con-discapacidad-a-una-escuela-especial/.

Ordaz Díaz, A. (2019, 3 dic.). De Fox a EPN, la educación en México se quedó estancada. *Forbes*. Recuperado de: https://www.forbes.com.mx/de-fox-a-epn-la-educacion-en-mexico-se-quedo-estancada/.

Ortiz, J., y Ríos, H. (2013). La pobreza en México, un análisis con enfoque multidimensional. *Análisis Económico*, *28*(69), 189-218. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/413/413310330010.pdf.

Pérez, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-15. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455011.pdf.

Proceso (2013, 1 abr.). De cada 100 que ingresan a primaria, solo 21 terminan la universidad: UNAM. Recuperado de: https://www.proceso.com.mx/337820/de-cada-100-que-ingresan-a-primaria-solo-21-terminan-la-universidad-unam.

Rosales, J. (2016). La reforma educativa de Peña Nieto y Televisa. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, *8*(14). Recuperado de: http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/CL/article/view/5904.

Serrano, C., Ramírez, C., Abril, J., Ramón, L., Guerra, L., y Clavijo, N. (2013). *Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, *45*(1), 41-51. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/3438/343833959006.pdf.

Velasco Gutiérrez, E., Guillén Riebeling, R. del S., y Galindo Galindo, C. (coords.). (2018). *Situación y diagnóstico de la educación en México: perspectivas y posibilidades*. Recuperado de: https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/251/Situacion%20y%20diagnostico%20de%20la%20educacion%20en%20M%C3%A9xico.pdf.

Alejandro Hernández Rodríguez. Es licenciado en Educación, egresado de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, donde realizó un intercambio académico en la Universidad Autónoma de Yucatán. Actualmente cursa el tercer semestre de la maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Cuenta con tres años de servicio como docente en el nivel de primarias del sistema federal en Ciudad Juárez, Chihuahua. Correo electrónico: hernandez.aleejandro@gmail.com.

Inclusión de género, un desafío en la educación secundaria

Andrea Lazo Muñoz

Aula Ciencia de Química de la Escuela Secundaria Federal No. 4 "Marie Curie" de Chihuahua, Chih., mayo de 2018.

Fuente: Cortesía de Andrea Lazo Muñoz.

Lazo Muñoz, A. (2020). Inclusión de género, un desafío en la educación secundaria. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 53-65), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

El presente documento aborda la temática "inclusión de género como desafío del nivel secundaria". Las modificaciones del sistema educativo surgieron por las condiciones sociales que beneficiaron a una minoría, negando un progreso significativo. La participación de la mujer en prácticas académicas, científicas, políticas, refleja que la capacidad entre los hombres y ellas es la misma. La situación actual, en la que se exige la equidad, lleva a practicar estrategias dentro de los planteles para favorecer a la totalidad, tarea para la cual los docentes deben estar capacitados. Independientemente de los intereses y preferencias, los jóvenes merecen una educación de calidad, así como un trato digno por parte de docentes, autoridades, familia y población en general. Conforme crecen, la influencia de factores externos, contribuye a la construcción de su identidad y por tanto a la orientación sexual. Después de distinguir conceptos propios del tema como sexo y género, serán abordadas perspectivas que en gran medida han limitado la participación de hombres y mujeres en tareas predeterminadas por la sociedad. Es por ello que con la implementación de actividades se buscó que una parte de la población estudiantil adolescente fuera consciente de que de la diversidad es posible obtener aprendizaje y que las cualidades distinguidas no son específicas de un sexo.

Palabras clave: barreras de aprendizaje y participación, educación inclusiva, estereotipos de género, identidad, sexualidad.

Introducción

En la sociedad mexicana existe una problemática desde tiempos remotos, misma que hasta la actualidad representa un reto para lograr la inclusión: la inequidad de género. Dicha situación es notoria en las escuelas de los diferentes niveles educativos. En este trabajo se hablará específicamente de su presencia en secundaria. Es relevante destacar los orígenes, provocados por condiciones sociales, políticas y económicas en que la mujer no era reconocida por sus cualidades. Durante varias generaciones esta ideología permaneció en las actividades cotidianas de las familias de México, así como en otros países del mundo.

La jornada escolar en los planteles transcurre, sin importar cuántas veces se han hecho de menos las virtudes de algún adolescente, hombre o mujer. Es en esta etapa de desarrollo cuando se construye la identidad; al mismo tiempo, resaltan las características físicas y psicológicas que distinguen a unos de otros. En la transición hacia la vida adulta, los jóvenes detectan fácilmente los cambios en su cuerpo y comportamiento; es prudente aquí distinguir entre conceptos como "sexo" y "género", así como "igualdad" y "equidad". Además se considera la introducción de "nuevos géneros" en el bagaje cultural. De manera transversal, los docentes, en ocasiones, hacen diferenciaciones provocando la exclusión; además los grupos sociales en el ámbito familiar, educativo, deportivo, cultural u otro, contribuyen.

Se hablará también de cómo actualmente el sistema insiste en fijar la mirada en la educación socioemocional de los niños y adolescentes, lo cual lleva a analizar la afectividad y la formación de relaciones entre alumnos del mismo y de distinto género. Los grupos en las escuelas son heterogéneos, la mayoría de las veces están distribuidos de forma aleatoria, otras son de acuerdo a los comportamientos presentados en ciclos escolares anteriores. Por ello, existe la posibilidad de que los estudiantes conozcan formas de ser distintas a la suya. La poca integración de equipos para el trabajo colaborativo niega el acercamiento de hombres y mujeres, y junto con ello la oportunidad de distinguir fortalezas y aptitudes que abonen a la obtención de un producto determinado.

Otra problemática todavía mayor son los estereotipos de género. Estos criterios persistentes en la sociedad limitan a los seres humanos, les llevan a cumplir roles predeterminados de lo que se espera que sean, impidiendo realizar tareas para las cuales tienen habilidades. Los medios de comunicación juegan un papel importante en la interpretación de estos y poseen influencia en el pensamiento del joven.

¿Qué representa la inclusión en el ámbito educativo?

El concepto de inclusión por sí solo significa sumar, colocar algo o a alguien dentro de una cosa (Real Academia Española, 2019). En el ámbito educativo, se refiere a la manera en que se da respuesta a la diversidad del alumnado. Va más allá de integrar, ya que no solo es reunir sino considerar las características, necesidades e intereses, con el fin de llegar a metas en común siendo apoyo unos de otros. Además, aprovechar las fortalezas, cualidades y aptitudes que distinguen a cada ser humano en lo individual para favorecer a un colectivo. El logro de los aprendizajes esperados en las diferentes asignaturas, en secundaria, conlleva a trabajar de forma colaborativa para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades entre pares, fortaleciendo el tema de inclusión en las aulas.

De acuerdo con González (2008), hablar de diversidad implica reconocer las diferencias físicas, de cultura, ideología, idioma, así como discapacidades y aptitudes sobresalientes. Un tema poco tomado en cuenta es precisamente la igualdad de género. Existen dos sexos, hombre y mujer, sin embargo, en la actualidad es evidente una perspectiva amplia en cuanto a los intereses de las personas. A estos criterios se enfrentan los docentes a diario dentro y fuera de las aulas y es una responsabilidad dar un trato digno a los estudiantes adolescentes.

En este sentido, las barreras ante el aprendizaje y la participación no son exclusivamente las condiciones de los estudiantes, también los materiales educativos, los planes y programas, los tiempos, la infraestructura, la mentalidad de la comunidad y de los profesores. “No basta con especificar una necesidad, es necesario ofrecer guías para su concreción, para su puesta en

práctica" (Anguita y Torrego, 2009, p. 21). A partir de la experiencia docente de la autora de este proyecto y el conocimiento de documentos educativos, además de identificar el problema, se requiere la capacitación adecuada para diseñar ambientes didácticos y favorecer la inclusión.

Antecedentes de la inclusión de género

Es conveniente analizar la participación de los mexicanos en el ámbito educativo para identificar antecedentes del funcionamiento del sistema que rige hoy en día. "No obstante, la generación del conocimiento ha seguido en manos de los hombres hasta tiempos más cercanos, ya que la incorporación de las mujeres a los estudios universitarios se ha producido de forma más lenta y sesgada..." (Anguita y Torrego, 2009, p. 18). En México, en etapas históricas como la Colonia era destacable la falta de oportunidades para que las personas se instruyeran y abandonaran la ignorancia. La iglesia jugaba un papel importante como autoridad y en conjunto con el gobierno brindaba educación únicamente a la clase social alta, excluyendo a la clase baja. Con el paso del tiempo, la posibilidad era solo para los hombres y posteriormente a las mujeres se les enseñaban oficios domésticos, como lo afirman Lechuga, Ramírez y Guerrero (2018).

Fue hasta el siglo XX cuando se le reconoció a la mujer el derecho a trabajar, recibir educación, a participar en la política de la nación, a la salud, entre otros. Poco a poco es que, con una lucha permanente, es reconocida su dignidad como persona, pero, sobre todo, son valoradas las cualidades para desempeñar roles diversos en sociedad. Deja de ser el sexo masculino el encargado total para proveer recursos a la familia, obteniendo el apoyo de su pareja. El artículo tercero constitucional, documento principal que rige la educación mexicana, establece en el inciso "c" del segundo apartado que el criterio que la orientará

> Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos [Congreso de la Unión, 2020, p. 16].

Actualmente, que las niñas y mujeres reciban educación es un derecho; antes, un privilegio. Ha sido largo el camino para involucrarlas activamente en sociedad, con tareas, responsabilidades y roles que cumplir, según sus preferencias y necesidades, sin que estos sean designados por los hombres. En Ciencias III con énfasis en Química de educación secundaria, que imparte la autora de este trabajo, de acuerdo a su experiencia, basta con plantear a los alumnos "menciona científicos que conozcas" para afirmar que los más reconocidos para ellos son del sexo masculino.

Y es cierto, en tiempos antiguos eran ellos quienes tenían la oportunidad de estudiar y acercarse al conocimiento de manera formal, podían hacer observaciones y llevar a cabo análisis sobre los fenómenos que les rodeaban, excluyendo los intereses de aquellas que tenían curiosidad de aportar algo. "La naturalización de la desigualdad es uno de los efectos perversos de la socialización patriarcal" (Rebollo, 2013, p. 4).

Fueron científicas como Marie Curie, Rosalind Franklin y Margarita Salas, por mencionarse algunas, quienes ante las circunstancias, con dedicación y esfuerzo, lucharon por tener un lugar en alguna de las ramas de la ciencia, haciendo interesantes contribuciones a la humanidad. El contexto, las adversidades y la misma incertidumbre fueron barreras en su preparación, sin embargo, gracias a sus fortalezas lograron hacer un cambio y ser ejemplo para muchas. Así como en esta área podrían mencionarse más y ha sido un proceso para la mayoría de los países, específicamente para México, donde apenas en el año 1955 la mujer tuvo acceso a votar para elegir a sus representantes.

Tal como demuestran Lechuga, Ramírez y Guerrero (2018), de 1950 al 2014, la matrícula de mujeres en educación secundaria aumentó de 44% a 50%. Como es posible apreciar, el sistema educativo ha trabajado por disminuir e ir erradicando la discriminación contra la mujer, dando apertura a involucrarse en carreras que anteriormente eran consideradas solo para hombres, respetando así sus gustos y permitiendo potencializar las habilidades que poseen. Los documentos oficiales contienen lineamientos que invitan a incluir tanto a trabajadores como a alumnos, la verdadera labor es para los maestros, quienes diseñan estrategias para el trabajo cotidiano en el aula.

Terminología para comprender la inclusión de género

La primera encomienda que tiene la sociedad respecto al tema es diferenciar entre sexo y género, conceptos que suelen confundir. El primero son los rasgos físicos y sexuales con los que nacen hombres y mujeres; el segundo son los comportamientos, ideologías y reglas que la comunidad ha determinado para cada uno, como lo define la Real Academia Española (2019). "El rol de la mujer en las distintas sociedades tiene asociadas normas de comportamiento más allá de lo que viene estrictamente requerido para la reproducción. Estos roles son socialmente construidos y transmitidos por medio de la socialización" (Fernández, 2003, p. 46). Hay características que de forma natural no se pueden modificar, solo mediante la intervención de las personas, en cambio, las preferencias se van desarrollando durante el transcurso de la vida, con la influencia del entorno y la gente que les rodea.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) afirma que existen 112 géneros, informando que la diversidad va en aumento, cada vez hay mayor libertad, lo que permite que las personas den a conocer sus ideologías al

mundo entero. La diferencia entre cada uno gira en torno a los gustos, la forma de ver el mundo y en cierto punto a la falta de autoconocimiento y proyecto de vida a futuro.

Además de la heterosexualidad, gusto por el sexo opuesto, se distingue la homosexualidad por haber tenido conocidos con esta orientación; significa atracción por el mismo sexo. Cabe mencionar que las personas transexuales son aquellas que, estando inconformes con su apariencia física, se han sometido a tratamientos hormonales y quirúrgicos al cumplir la mayoría de edad, términos sustentados por la Real Academia Española (2019). Cualesquiera que fuese la razón para hacerse algún cambio, el trato hacia ellos debe ser el mismo, puesto que sus derechos no son modificados.

Hoy en día los adolescentes, a través de la televisión, el radio y el internet, observan las manifestaciones en pro del respeto a las preferencias sexuales, así como de la protección de la mujer; es positivo porque se promueve la libertad de expresión y de ideología, sin embargo, la forma en que se lleva a cabo no siempre es correcta, generar daños materiales o a otras personas lastima a la sociedad. La comunicación asertiva resultaría efectiva, siempre y cuando haya respuesta por las dos partes.

La equidad de género, presente en dichos medios comunicativos, es un término completo y específico. Para Fernández (2003) implica mayor esfuerzo ya que, de inicio, hay que identificar las características individuales, sociales, los gustos, las habilidades que distinguen a los estudiantes e incluirlos en ambientes de empatía, donde puedan aprovecharse hacia el aprendizaje entre pares, entonces, "«coeducación», entendida como la educación que no establece relaciones de dominio que supeditan un sexo al otro" (Fernández, 2003, p. 370), es una idea que invita a olvidar cualquier estereotipo, para involucrar en diversas tareas a ambas partes, actualmente, a todas.

Como menciona De la Cruz (2016), la igualdad no es visualizar a todos desde una misma perspectiva sino brindar a hombres y mujeres derechos, oportunidades y obligaciones, erradicando la discriminación. "La equidad educativa desde su perspectiva y análisis es (...) una cuestión de justicia, lo que implica garantizar que las circunstancias personales y sociales (género, nivel socioeconómico, procedencia, capacidad, etc.) no deben ser un obstáculo..." (Echeita, 2013, p. 105). Todos merecen un trato digno, y sentirse valorados favorece la autoestima; si en cada lugar del mundo se hiciera sentir especial al niño y joven, muchos problemas sociales actuales no existirían. El docente cuenta con la posibilidad de hacer vigentes estos conceptos para que el alumno se reconozca, entienda su composición física, cognitiva y emocional, y así discierna entre lo que le genera un bien o un daño, fortaleciendo la autonomía.

La perspectiva de género en la construcción de la identidad

Tratar la perspectiva de género en las personas lleva a hablar de la identidad (Rocha, 2009), proceso que tiene mayor peso en la adolescencia, debido a

que es en esta etapa de transición cuando se deja de ser niño y se favorece la autonomía, al pensar y actuar según los intereses individuales. En este momento el joven se cuestiona: "¿Quién soy?". Bajo la influencia de la familia y las amistades, consolida sus gustos y preferencias, "cuando compartimos nuestras historias personales con otras personas y nos identificamos o tomamos parte en las historias de los demás, imaginamos escenarios futuros y redefinimos nuestras identidades" (Rebollo, 2013, p. 5).

Aunque en el hogar se adquieren las bases formativas, es en la adolescencia cuando los amigos impactan más en el comportamiento. Según Meece (1997), en este etapa los valores son conocidos por el individuo, pero la manera en que los vive se van adecuando al entorno que le rodea; las opiniones de los demás le son importantes y ya no son solo los padres, familiares cercanos y maestros sus ejemplos a seguir, buscan afinidad con alguien en específico, se hacen presentes nuevos modelos de lo que desean lograr; incluso visualizan la figura de algún famoso (influencia de los medios de comunicación).

Es evidente el deseo de sentirse amados y respetados por lo que son, por ello están en una búsqueda constante de espacios donde se sientan conformes, "son ellos y ellas, y no los que felizmente se sienten incluidos, los que nos revelan con encarnada rotundidad lo limitado y discriminatorio que todavía resultan muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos" (Echeita, 2013, p. 106). Las relaciones con sus semejantes son imprescindibles desde la infancia, porque ahí comienzan a socializar y a identificarse. Al llegar a secundaria se familiarizan con grupos sociales a los cuales se integran y con quienes comparten conductas.

Si bien desde educación primaria los niños empiezan a sentir atracción por otra persona, es en el siguiente nivel educativo donde desarrollan las preferencias sexuales más consolidadas (Meece, 1997). Una problemática que se puede generar es una crisis de identidad, al no saber realmente lo que buscan y hasta qué punto su elección pueda traer daños o beneficios; son usuales los mecanismos de defensa.

Como son tan importantes las interacciones entre pares y debido a la influencia que tienen en la formación de la identidad, es preciso mencionar que existe una diversidad sexual sobre las variantes de expresión de afecto entre las personas. Independientemente del sexo con el que alguien haya nacido, conforme a Rocha (2009), la identidad de género se va construyendo con el paso de los años, entendible como se asumen y la manera en que se relacionan con otros. Es distinta a la orientación sexual y se cuenta con la posibilidad de cambiar rasgos físicos. Desde las secundarias es evidente que los adolescentes en la actualidad no tienen claro hacia dónde se dirigen, la falta de valores y de un pensamiento crítico los limita para asumir responsabilidades y tomar decisiones benéficas. El acompañamiento de los adultos es indispensable en el rumbo que elijan tomar, pues cuentan con la experiencia para orientar.

Retos para lograr la inclusión en las aulas de educación secundaria

El primer reto tiene que ver con la concepción que tiene la sociedad de la equidad de género. Trabajar por ella es luchar también por la calidad en la educación. Las diferencias entre hombres y mujeres han existido siempre, hasta hace unos años la sociedad solicita modificaciones para reforzar las relaciones humanas. "Es un ejercicio responsable como educadores y educadoras desarrollar un pensamiento crítico, es decir, tomar conciencia sobre la importancia de la igualdad y hablar sobre ello, porque estas posiciones tienen efectos transformadores y expansivos en los contextos sociales" (Rebollo, 2013, p. 4). Los maestros, diariamente, atienden dicha situación en las aulas de las escuelas, pero, ¿están realmente preparados para hacerlo?, independientemente de la asignatura que impartan, ¿fortalecen valores y actitudes mediante las estrategias diseñadas?

El ámbito cognitivo está ligado al afectivo y al racional, entre más críticos y reflexivos sean los adolescentes en secundaria, actuarán positivamente con ellos mismos y sus semejantes. La construcción de la identidad depende del contexto donde se desenvuelvan y las amistades que forman; la perspectiva de género también tendrá que ver con estos factores, así como con la educación que reciban desde sus hogares. "La familia supone el contexto de socialización primaria por excelencia y, por tanto, asume un papel de gran trascendencia en el cambio hacia un modelo coeducativo" (Rebollo, 2013, p. 6). Es entonces la influencia del entorno el segundo reto.

Un tercero dirige a los lineamientos que hablan del tema en cuestión. Las leyes y documentos oficiales como el artículo tercero constitucional y el Plan de estudios 2011 reconocen la importancia de la equidad como apoyo a la heterogeneidad; los gustos y preferencias influyen en la manera en que se incluyen los alumnos en ambientes de aprendizaje. Los temas de relevancia social se abordan dentro de las aulas, como parte de los principios pedagógicos, y esto les parece motivante. Resulta importante analizar la influencia de los planes y programas de estudio en la educación básica, si bien se busca el trabajo por competencias que les permitan a los niños y jóvenes enfrentarse a las situaciones de la vida de forma reflexiva, autónoma y responsable, hacen falta estrategias focalizadas.

> La inclusión de la perspectiva de género en educación propone incorporar este conjunto de saberes y prácticas que reivindican el derecho de las personas a ser iguales desde la diferencia, introduciendo una agenda educativa para promover la igualdad real entre hombres y mujeres que abarca no solo contenidos o áreas de atención sino también estrategias o formas de acción propias [Rebollo, 2013, p. 4].

Una de las necesidades para los profesores es que, desde la formación académica, se plantee la prioridad de atender la diversidad, más aún, que son tantas las preferencias de los estudiantes en este sentido, siendo este el

cuarto desafío. Interpretar las conductas y orientar a acciones positivas es su tarea, por ello deben estar capacitados para esto, aún cuando no se imparta la asignatura de Formación Cívica y Ética; la práctica de valores estará presente en cómo se dirija a cada joven, la concientización que se haga con los grupos y la manera en que se incluya en ambientes de aprendizaje favorables. Desde la experiencia laboral de la autora, la desigualdad de género no existe solo entre los estudiantes, se presenta en las funciones directivas, administrativas y docentes, donde, por ejemplo, es notorio el desequilibrio en la presencia de hombres y mujeres.

Generación tras generación han prevalecido ideologías sobre los roles de cada sexo y el impacto en el proceso educativo, por esto último es que representa un tema de interés para los formadores de niños y adolescentes. "El sistema de creencias, que organiza nuestras acciones y nuestra forma de participar en la sociedad, actúa en múltiples ocasiones de manera invisible e irreflexiva" (Rebollo, 2013, p. 4). Es común dejarse llevar por una instrucción tradicionalista, sin embargo, al ser la formación integral, concierne orientar en el desarrollo de competencias para integrarse en sociedad y, para cumplir con ello, el profesor debe capacitarse en la diversidad que atiende. Además de compartir conocimientos, es el ejemplo de los estudiantes, por eso predica con este; cuenta con la tarea de enseñar sobre sus derechos como seres humanos, específicamente en secundaria, al encontrarse en la transición hacia la adultez.

Entre los principales problemas que surgen en los planteles de nivel secundaria se encuentra la violencia escolar, mejor conocida como "bullying", y una de sus vertientes es sobre el género, último desafío abordado. La causa es la falta de tolerancia de las orientaciones sexuales, el sexo y el género, mismos que se reflejan en su identidad. Es entre ellos donde se manifiesta el acoso y la presencia de estereotipos, derivados de la formación brindada en los hogares y la influencia del contexto que les rodea (Leñero, 2011).

"Es muy importante que la igualdad de género penetre en las conciencias individuales, pero aún más lo es que presida las relaciones interpersonales y la propia cultura de las instituciones educativas" (Rebollo, 2013, p. 5). Promover la empatía, es decir, ser sensibles ante las necesidades de los demás y respetar las ideas distintas a las propias, son alternativas para combatir dichos conflictos que dañan a la sociedad. Toda escuela debería tener como misión propiciar una cultura de igualdad, eliminar estereotipos de género y fomentar la colaboración.

Estereotipos y perspectiva de género

Los estereotipos de género son las ideas que la sociedad tiene acerca de lo que se espera de un hombre y una mujer, es decir, los roles establecidos por ella, según mencionan Pla, Adam y Bernabeu (2013). Permanecen cuando se da por hecho que por ser de un sexo u otro deberían cumplirse actividades

específicas que el otro "no puede hacer". Es un problema que limita a los adolescentes específicamente en desarrollar tareas en las que tienen habilidades.

Desde tiempos antiguos la mujer ha sido excluida de situaciones que implican fuerza; se dedicaba al hogar, en tareas de limpieza, cocina, cuidado de los hijos. Durante muchos años se desaprovecharon las cualidades que tenía y que pudieron favorecer a naciones enteras en áreas como la política, la medicina y la ciencia, entre otras. La apariencia física ha sido un factor para asignar dichas responsabilidades: la mujer vista como el "sexo débil" no se inmiscuía en tareas pesadas.

A partir de Leñero (2011) y la experiencia de la autora se deduce que algunas de estas ideas predeterminadas en las escuelas, específicamente en secundaria, son: las mujeres son las únicas con capacidad para desarrollar la creatividad y realizar trabajos presentables en cuanto a estética y diseño; los hombres son quienes participan en deportes por ser una actividad que implica fuerza; las mujeres son los mejores monitores por su organización; los hombres no deben pertenecer a talleres como cocina y corte y confección, al igual que ellas no pueden integrarse a estructuras metálicas, mecánica o electricidad.

Es un reto trabajar la equidad de género en el plantel educativo, existen ideologías y predeterminaciones a ambos sexos. La visión del humano como ser único es el punto de partida. El deber orienta a la tolerancia de diferencias establecidas, las aptitudes son distintas. "La construcción de la identidad entre hombres y mujeres (...) se produce (...) en interacción con las funciones de una estructura cerebral previamente establecida" (Fernández, 2003, p. 48). Los dos son capaces en la obtención de resultados favorables para la sociedad y participar activamente en ella, y solo a través de la socialización lograrán establecer lazos fuertes al comprender de dónde surge la forma de pensar de los semejantes, al ser sensibles ante las situaciones que hayan atravesado y, si no lograr compartir, respetar pensamientos diferentes.

Estrategias para lograr la inclusión de género en secundaria; experiencia personal

En un momento de la práctica docente de la autora, fue el logro de la inclusión de género una de las encomiendas; no resultó fácil involucrar a los adolescentes en actividades que no estaban acostumbrados a realizar. El punto de partida para el desarrollo de actitudes y valores fue reconocer la presencia de una problemática: la exclusión. Mediante la observación y el acercamiento fue posible identificar la influencia del contexto en su comportamiento, así como los gustos y preferencias en común.

El diseño de estrategias didácticas siempre fue a la par de los aprendizajes esperados del curso de Ciencias III con énfasis en Química, demostrando que, cualquiera que sea la asignatura, es posible relacionarla con la educación

socioemocional. Con la elaboración de un llavero de conceptos, que además favoreció la creatividad, distinguieron definiciones añadidas en el subtema de este documento "Terminología para comprender la inclusión de género", consultaron y en plenaria fueron comentadas con el fin de analizar la perspectiva de cada uno sobre lo que estaban estudiando.

Enseguida fue necesaria la conformación de equipos de forma cambiante, con la finalidad de que no se reunieran con los mismos compañeros con quienes compartían intereses sino que se brindaran la oportunidad de interactuar con otros, aprendiendo así desde la diversidad. La respuesta de los grupos al inicio no fue favorable, estaban renuentes, sin embargo, todo proceso de cambio conlleva hacer sacrificios.

Gracias a dinámicas lúdicas y de conocimiento los jóvenes convivieron y entendieron que aprovechando las cualidades individuales lograrían llegar a una meta en común. La base de este trabajo fue la resolución asertiva de conflictos y la comunicación para llegar a acuerdos. Con actividades físicas se percataron de que la fuerza no es exclusiva de un sexo y que la organización es una cualidad que hombres y mujeres pueden poseer.

> Las sociedades humanas se forman a partir de un tejido de relaciones de cooperación y de competencia entre hombres y mujeres que conviven en un territorio determinado, más o menos amplio según el momento histórico en el que nos fijemos [Fernández, 2003, p. 36].

Al conocer, consultar y analizar científicos del sexo masculino y femenino, comprendieron que las barreras están en la mente, porque aún cuando existan condiciones que dificulten el camino, con perseverancia y esfuerzo es posible destacar con habilidades que les diferencien de los demás, solo es cuestión de reforzarlas, buscar siempre el conocimiento significativo y tomar las debilidades como áreas de oportunidad. Con ello diseñaron foldables, recursos didácticos para la estructuración de información, escenificaciones y exposiciones para promover la inclusión y equidad de género desde la ciencia.

Conclusión

Se debe dejar de ver la inclusión como un tema de moda y darle la importancia que merece; vivimos en una sociedad que hace lo contrario, excluir, y esta acción es la causa central de la mayoría de los problemas existentes. La distinción entre grupos diversos orilla a optar por comportamientos que demuestran la falta de aceptación que perciben los seres humanos. La ausencia de empatía lleva a ser intolerantes a la forma de pensar de los demás. No se exige compartir, al menos respetar. En las escuelas, no involucrarse con compañeros niega la posibilidad de reconocer habilidades que favorezcan el aprendizaje entre pares.

Al consultar en diversas fuentes es posible darse cuenta de que una de las vertientes descuidadas dentro de la inclusión es el género, cuando en la

actualidad es un tema de relevancia social, hoy en día hombres y mujeres salen a las calles a exigir que se respeten sus derechos. Esto es una llamada de atención para la comunidad en general de ser sensibles ante los sentimientos de quienes les rodean. Analizar la situación de tiempos antiguos no representa una pérdida de tiempo, facilita comparar y deducir los orígenes de la falta de igualdad. De cierta forma prevalecen ideologías que no desertan por completo; hay que valorar la aportación de hombres y mujeres que con su ejemplo demostraron que todos son capaces de cumplir con actividades diferentes.

Antes de promover una cultura de equidad entre los adolescentes, es viable distinguir entre el sexo –que son los rasgos físicos– y el género –que son las construcciones sociales sobre los roles que se llevan a cabo–. Hacer partícipes a los jóvenes de la diversidad que se vive conlleva a ampliar el panorama de gustos y preferencias presentes, no sin antes hacerles ver que cuentan con la libertad de tomar decisiones, siempre y cuando no dañen su integridad o la de los demás.

Abonar positivamente a la identidad del adolescente ayudará a que se reconozca como un ser vivo con derechos y obligaciones que lo hacen partícipe de una comunidad, con características físicas, psicológicas y emocionales que lo distinguen del resto; explorar sus fortalezas y cualidades contribuirá a que diseñe un plan de vida acorde a sus valores e intereses. Esta no termina de construirse, conforme presenciamos contextos específicos se adquieren y refuerzan habilidades, y eso es prudente que lo tengan presente los estudiantes de secundaria. Así pues, será sencillo elegir una orientación sexual adecuada a su estilo de vida.

Los documentos que rigen la educación establecen que el trato debe ser igualitario, independientemente de las diferencias de sexo, cultura, raza, etcétera. Entonces, en las aulas con estrategias significativas es donde se verá reflejado tal planteamiento, en el quehacer cotidiano de los maestros, al favorecer ambientes de aprendizaje donde los estudiantes se sientan acogidos, valorados y respetados. La exclusión de género puede erradicarse con acciones concretas, atendiendo pues la inclusión en los planteles educativos.

Finalmente, es considerable que las actividades implementadas en la práctica docente fueron la oportunidad de concientizar a los jóvenes sobre la importancia de la empatía, de la equidad de género; cambiaron sus perspectivas al darse cuenta de que las fortalezas no son exclusivas; conocer la forma de ser y de pensar de sus semejantes enriqueció su propio aprendizaje, y juntos combatieron estereotipos que únicamente truncan el desarrollo de habilidades. La integración de equipos para el trabajo colaborativo es un espacio para abordar dicha temática, por lo tanto, enfrentarlos a conflictos fue un desafío que lograron superar y hacer evidente que, ante cualquier preferencia, contaron con la oportunidad de recibir una educación integral y un trato digno.

Referencias

Anguita Martínez, R., y Torrego Egido, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(1), 17-25. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418821002.

Congreso de la Unión (2020, 6 mar.). Artículo 3°. *Diario Oficial de la Federación*, p. 16. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf.

De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-16. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455010.

Echeita Sarronandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *11*(2), 99-118. Recuperado de: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf.

Fernández Palomares, F. (2003). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson.

González González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *6*(2), 82-99. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/551/55160208.pdf.

Lechuga Montenegro, J., Ramírez Argumosa, G., y Guerrero Tostado, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economía UNAM*, *15*(43), 110-139. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v15n43/1665-952X-eunam-15-43-110.pdf.

Leñero Llaca, M. (2011). *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria*. México: Conaliteg.

Meece, J. (1997). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: McGraw-Hill.

Pla Julián, I., Adam Donat, A., y Bernabeu Díaz, I. (2013). Estereotipos y prejuicios de género: factores determinantes en salud mental. *Norte de Salud Mental*, *11*(46), 20-28. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4694952.

Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española* (23a. ed.). Recuperado de: https://www.rae.es/.

Rebollo Catalán, M. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. Editorial. *Revista de currículum y formación del profesorado*, *17*(3), 3-8. Recuperado de: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ed.pdf.

Rocha Sánchez, T. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, *43*(2), 250-259. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/284/28412891006.pdf.

Andrea Lazo Muñoz. Es licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Química, egresada de la Escuela Normal Superior "Profr. José E. Medrano R." y cuenta con dos años de servicio en el magisterio, donde se ha desempeñado como docente en distintos municipios del estado de Chihuahua. Actualmente es profesora en el nivel de secundaria. Correo electrónico: andrealazo96@hotmail.com.

¿Vamos hacia una educación inclusiva?

Gerardo Alfredo Aguirre Jácquez

Clase en el grupo de 4° A de la Escuela Primaria "Ley 6 de enero" de Ascensión, Chih., a cargo de la Profa. Diana Hernández López, septiembre de 2017.

Fuente: Cortesía de Diana Estefanía Hernández López.

Aguirre Jácquez, G. A. (2020). ¿Vamos hacia una educación inclusiva? En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 67-76), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

En este documento se analiza la problemática que se ha tenido tanto para entender el significado como para implementar una educación inclusiva dentro de los sistemas educativos de manera mundial y en nuestro país. El hecho de no tener una escuela inclusiva aqueja a varios sectores de la población estudiantil a la cual no se le oferta una educación de calidad y eficiente de acuerdo a sus necesidades, particularidades, características y formas de aprender. La inflexibilidad del currículo, la falta de apoyo a los centros escolares y las prácticas educativas del profesorado son responsables en gran parte de esta situación, porque no se han implementado reformas y cambios profundos dentro de los planes y programas de estudios, con contenidos y aprendizajes rigurosos y sin embargo esenciales. Ante este panorama se ofrece un ejercicio de análisis y reflexión sobre los cambios que deben de ocurrir y los agentes que son la médula central para ejercer y atender a la diversidad del alumnado dentro de las instituciones educativas. Estas acciones aquí descritas están basadas en la propia práctica docente, dentro de un análisis de reflexión curricular que invita a todos los actores que están involucrados en el sector educativo a conocer y poder lograr una inclusión educativa basada en la equidad y la justicia, que ofrezca una educación de calidad a niñas, niños y jóvenes.

Palabras clave: centros escolares, currículo, exclusión, prácticas educativas.

Introducción

El cambio constante de la sociedad y el mundo en general va marcado tanto por los avances en la tecnología como por las necesidades que tenemos las personas. Hoy en día dentro de un mundo globalizado tanto social, cultural y económicamente se han encontrado nuevos caminos para satisfacer y cubrir las demandas que como sociedad vamos formulando día a día.

Entre estas necesidades se cuentan las que exige la globalización en el ámbito educativo, al demandar una educación para niñas, niños y jóvenes más completa, de calidad y que permita ayudarlos a crecer como seres competentes capaces de transformar su entorno inmediato.

En este documento se expone el concepto de educación inclusiva abordando el marco teórico de la educación en nuestro país y cómo se ha querido introducir a través de diversos cambios y reformas, así mismo se exponen a grandes rasgos las dificultades y deficiencias para lograr implementarla cada vez de mejor manera en los centros escolares. Se exhiben los conceptos erróneos de esta, así como sus prácticas, para realizar un análisis y poder entender una educación inclusiva tanto en nuestro país como a nivel global a través de las prácticas docentes, los aprendizajes y el currículo.

Educación inclusiva

Hoy en día se han modificado leyes y artículos que rigen el sistema educativo en nuestro país para garantizar una educación efectiva y de calidad que llegue a todos los sectores de la sociedad. El artículo 3° constitucional garantiza que todo individuo tiene derecho a recibir una educación democrática, laica, gratuita y obligatoria, así mismo que contribuya a mejorar la convivencia humana para fortalecer el aprecio y respeto a la diversidad. La Ley General de Educación menciona que "garantiza el derecho a la educación reconocido en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cuyo ejercicio es necesario para alcanzar el bienestar de todas las personas" (Diario Oficial de la Federación, 2019).

Para dar cumplimiento y garantizar la efectividad de esta ley y artículo se debe asegurar la cobertura en todos los sectores de la población, atendiendo a la diversidad, desde aquellos más marginados y en situación de riesgo o que están en peligro de estarlo y a los que presenten una barrera para el aprendizaje o tengan una necesidad educativa especial (NEE).

Para cumplir y ofrecer una educación de calidad, no solo en nuestro país sino a nivel mundial, se ha propuesto una educación inclusiva, que en primera instancia permita llegar a todos para garantizarles una escuela que sea capaz de adaptarse a sus necesidades, intereses, estilos de aprendizaje y cualidades sin importar su condición, como lo mencionan Ainscow, Booth y Dyson (2006) al definir la inclusión educativa como la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos en el aula y el centro ordinario.

A pesar de la implementación de este concepto, sigue causando confusión y generando interrogantes, incluso "se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación" (Echeita, 2011, p. 28), cuando el significado es más amplio y abarca más en términos de alumnado.

Para entender de mejor manera este tema es necesario precisar el término "educación inclusiva", que como lo marca la UNESCO (citada en Echeita, 2011, p. 28) dice:

> La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación (UNESCO, 2005, p. 14).

Una educación inclusiva es aquella cuyo diseño curricular aplicado en las aulas sea accesible a todo el alumnado, que ofrezca acciones, prácticas y respuestas diversificadas para atender a la totalidad de la población estudiantil y que estos en consecuencia logren un desarrollo personal a través de una mayor interacción con el aprendizaje en una escuela ordinaria y ajustada a las propias características y necesidades de todos y cada uno de los estudiantes.

Sin embargo hablar de educación inclusiva en nuestro país es relacionarla con la educación especial, o aquella educación que está dirigida a personas que presentan una barrera para el aprendizaje o NEE. También en el ámbito internacional este concepto es definido de distintas maneras, incluso en algunas partes ni siquiera se había mencionado esta concepción. Esto es preocupante debido a que se segrega y se deja desatendidos a alumnos que se encuentran en situaciones vulnerables. Las concepciones erróneas que se tienen hacen que no se logre el propósito y termine siendo lo opuesto, debido a que no se cuenta con el significado correcto y se traduce como "inclusión" a la educación especial; pareciera que estos dos conceptos están íntimamente relacionados y no se pudieran separar uno del otro. Esta relación deja más segregación entre los alumnos, debido a que el término "inclusión" es extenso y no se atiende a otros sectores que se encuentran vulnerables, debe abarcar a todos por igual,

> No debe albergarse ninguna duda de que hablar de inclusión educativa [...] es estar pendientes de la situación educativa del alumnado más vulnerable y, sin lugar a dudas también, los alumnos y alumnas considerados con discapacidad lo son, seguramente en mayor grado que otros [Echeita, 2011, p. 30].

Factores para impulsar una educación inclusiva

El principal objetivo de este documento es contribuir a establecer un significado más claro de inclusión educativa o educación inclusiva, así como un análisis de esta misma, para poder impactar en docentes o en agentes que de manera directa o indirecta participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr:

> Compromiso por la creación de una sociedad más justa; el deseo de crear un sistema educativo más equitativo; y la convicción de que la respuesta de las escuelas regulares frente a la diversidad estudiantil (y especialmente frente a los grupos de estudiantes marginados) constituye un medio de hacer realidad estos compromisos [Sánchez, 2004, p. 33].

El término "inclusión" es muy extenso y a la vez puede obtener un sinfín de significados en los diferentes países donde se utiliza; este término, como lo refiere Booth (citado por Sánchez, 2004), puede ser considerado un término "resbaladizo", de esto a su vez podemos atribuirle la culpa a los discursos políticos utilizados por los diversos gobiernos al hablar de educación ,y sobre todo a las constantes reformulaciones que se han hecho en los últimos

años a los sistemas educativos sin lograr ese cambio en dichos sistemas, incluyendo las prácticas docentes, los aprendizajes y objetivos que deben cambiar en el currículo.

Con estas nociones que tenemos acerca de educación inclusiva debemos aclarar que se pretende hacer un análisis de los factores que son necesarios e influyen para que se empiecen a dar prácticas más incluyentes en los centros escolares y comenzar a cambiar a una genuina educación inclusiva. Los factores que permitirán valorar a través de este análisis si se va hacia una educación inclusiva o no son los siguientes: las prácticas docentes, los centros escolares y un currículo incluyente.

El primer paso para lograr este cambio es tener identificado su significado, al haber analizado que "inclusión" no solo se refiere a un sector selectivo de alumnos sino a todos en su conjunto, con sus particularidades personales y sociales, en especial aquellos alumnos que se encuentran en situaciones vulnerables o propensos a caer en esto. A continuación, para lograr dichas prácticas que se mencionaron anteriormente, es conveniente reflexionar que se requiere transformar diferentes variables. Una de ellas son las prácticas docentes dentro de los salones de clases por parte de los maestros, aquí es vital recalcar en primera instancia en que el profesorado debe tomar en cuenta para ejercer su trabajo diario la diversidad del alumnado y que cada uno de ellos tiene sus propias características y de ahí partir a mejorar secuencias en el salón de clases, que sean incluyentes y puedan atender al total de la población estudiantil que se tiene.

El docente sigue teniendo un papel fundamental en el proceso educativo, aún cuando no es el centro de este, sin embargo su práctica educativa impacta de manera crucial y desde un punto de vista particular es un elemento fundamental para poder integrar cada vez más una educación inclusiva dentro de las escuelas. Es importante que tanto maestros como personal de apoyo, particular y directivos comiencen a plantearse la heterogeneidad o diversidad como concepto clave dentro de su quehacer diario, por ello, pensar este concepto como "una situación normal del grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde a ella, permitirá utilizar a los docentes tanto distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos" (Sánchez, 2004, p. 31).

No solamente es necesario cambiar las modalidades en las prácticas cotidianas en el aula por parte de los profesores para poder implementar la inclusión, se requiere que el docente sea competente y que ponga en marcha la movilización de saberes, habilidades y actitudes para poder lograr atender la vasta diversidad que hay dentro de las aulas. Perrenoud (1999) define a las competencias como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya de conocimientos pero no se reduce a ellos; aquí las competencias de los maestros juegan un rol impor-

tante: al ser este competente puede reflexionar y analizar la diversidad del alumnado y actuar en consecuencia, esto le permite apostarle a su formación y profesionalización, que en efecto modifica su práctica a través de la integración y transformación del currículo para potenciar los aprendizajes de sus estudiantes de acuerdo a su modalidad, necesidades y particularidades.

Comenzar a modificar estas prácticas en los profesores de nuestro país es una tarea difícil y que requiere dedicación, tiempo y concientización, aún más cuando los maestros dentro de nuestro sistema educativo nos hemos dado a la tarea, con gran complicidad del mismo sistema y sus constantes reformas, de ir excluyendo alumnos, al incorporar mal la idea de inclusión, e ir añadiendo programas particulares, especialistas o cambios, pero sin ningún significado al currículo y aprendizajes, que terminan siendo esfuerzos en vano para tapar y manejar con la bandera de una educación inclusiva.

Otro agente importante para lograr la integración son los centros escolares y las aulas, lugares donde ocurren la inclusión y la exclusión (Escudero y Martínez, 2011). Dentro de las escuelas se da el proceso de enseñanza-aprendizaje más significativo, por tal motivo es importante ajustarlas a las necesidades y características de cada estudiante; lograr esto permitirá cambiar el enfoque a una escuela cada vez más inclusiva.

No debemos caer de nuevo en el error de que una escuela inclusiva es aquella que ofrece profesores particulares para atender alumnos rezagados en aprendizaje o aquella que implementa solo programas de atención especial fuera del salón de clases sin trabajar con los maestros en el aula para estudiantes con alguna NEE, pues en este caso en lugar de ofrecer la integración de todo el alumnado estamos creando prácticas excluyentes para cierto tipo de alumnos. Estos resultados denotan que, en muchos contextos, bajo el prisma de la inclusión se está produciendo la desintegración y segregación más sutil, y como cita Díez (1999), "parece que algunos profesores estamos aprendiendo demasiado fácilmente a 'segregar' a nuestros alumnos y alumnas; a considerar que 'estos' alumnos son los del profesor de apoyo, los del orientador, los 'especiales'... de los que han de encargarse otros especialistas".

Debemos crear tanto un aula como una escuela diversificada, pues cada persona, sean cuales sean sus condiciones o características, tiene el derecho al servicio de una escuela ordinaria, donde pueda aprender significativamente y pueda desarrollarse en todos los aspectos de acuerdo a sus necesidades y particularidades, para así poder ser un individuo competente dentro de la sociedad; los esfuerzos para lograr esto están ahí, muchas veces acertados, otras equivocados, lo que ha permitido alcanzar escuelas que son cada vez más eficientes en su servicio y que de hecho son escuelas inclusivas (Ainscow, 2004).

Lograr prestar un servicio educativo de calidad y eficiente en las escuelas hace que se empiece a cumplir el propósito de una escuela cada vez más inclusiva, lo que permite transformar las escuelas ordinarias en una arma

para combatir la discriminación, lograr la inclusión de todos los estudiantes, "crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y conseguir la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva y, en definitiva, la relación coste-eficacia de todo el sistema educativo" (Fernández, 2003, p. 2).

Impactar en los centros escolares, como se mencionó de las prácticas educativas del profesorado anteriormente, es una tarea difícil, sin embargo no imposible, debido a que en nuestro país cada vez hay más actores educativos con compromiso y se transforman más instituciones educativas que ofertan una educación de calidad y eficiente, que atiende hasta en los rincones de más difícil acceso.

Es triste mencionarlo, aunque sigue siendo el mismo impedimento el que no deja seguir avanzando a una inclusión educativa mejor dentro de las comunidades escolares: la falta tanto de recursos materiales como humanos que siempre terminan siendo insuficientes, sin poder lograr construir ni sostener centros escolares, aulas y profesores incluyentes (Escudero y Martínez, 2011); no basta con abrir los espacios a todos los alumnos a la escuela, ni establecer servicios particulares, ni mucho menos especialistas, si no se va a cambiar de fondo lo que se requiere aprender. Con esto quiero decir que, en lugar de dar un giro de 360 grados a un currículo rígido para que fuera más adaptado, se ha empequeñecido, sumando aún que las culturas, las responsabilidades y las prácticas dominantes no han sufrido en sí grandes convulsiones (Escudero y Martínez, 2011).

Un factor determinante dentro de una educación que busca incluir y no excluir al alumnado es el currículo basado en formas de enseñanza y aprendizajes con un enfoque incluyente, podemos concluir que este último agente es el centro de gravedad para que los dos anteriores agentes expuestos puedan girar adecuadamente. Debemos resaltar que la escuela inclusiva basa sus principios en el concepto de heterogeneidad, "desde esta perspectiva, se reconoce y acepta la diversidad de todas las personas sin pretender igualarlas ni cambiar sus características, centrando la atención en modificar el contexto y en desarrollar estrategias que respondan adecuadamente a esta diversidad" (Muntaner, Rosselló y De La Iglesia, 2016, p. 35).

Es importante mencionar que:

> Reclamar un currículo con contenidos rigurosos pero esenciales, apto para que los estudiantes descubran los modos de pensar y las herramientas cognitivas de las diferentes áreas y sus relaciones con las demás, superando la actual fragmentación curricular; una forma de entender las dificultades escolares sin etiquetas ni estigmas sino como retos y posibilidades de superarlas, sin rebajar indebidamente las expectativas; una pedagogía rica, estimulante, con variedad de métodos, materiales, flexible, que tome no solo en consideración la diversidad tolerándola, sino que la entienda y la valore como un desafío al que responder, como un recurso valioso [Escudero y Martínez, 2011, p. 93].

Es importante que estos aprendizajes y estas modificaciones al currículo no las tomemos como objetivos a lograr con eficacia sino como principios de actuación (Susinos y Parrilla, 2008). Al no tomarlos como tales estaríamos ya desarrollando otro tipo de enfoques, esquemas y diferentes formas de pedagogía que toman caminos diferentes al de la inclusión.

Me permitiré dar mi punto de vista con respecto a los cambios que se han hecho en cuanto al currículo y los aprendizajes en nuestro país con respecto a la inclusión educativa.

Con todas las modificaciones que ha sufrido en los últimos años la educación en México, al tratar de crear un sistema educativo más justo y equitativo en el que todos los sectores reciban y se les otorgue una educación de calidad, estos esfuerzos se quedan solo ahí, en simples y poco significativos. Esto sucede por lo expuesto anteriormente en el documento, solo se han ocupado en crear acciones aisladas en las que se pueden acomodar los conceptos de "diversidad" e "integración". Ahora bien, quiero decir con esto que los encargados de las políticas educativas, gobiernos y organizaciones que se ocupan de regular la educación en nuestro país se han percatado de adaptar estos dos conceptos antes mencionados para no cuestionar el orden escolar vigente, logrando así impartir una educación a la medida de los que no pueden o no quieren estudiar y, además sumar así a otros tantos.

No se trata solo de mencionar eslóganes o frases dentro de las reformas educativas que se hacen constantemente para generar inclusión dentro de las escuelas, ni de mencionar un currículo inclusivo como estipula la SEP: "En este sentido, la escuela ha de ofrecer a cada estudiante oportunidades para aprender que respondan a sus necesidades particulares" (Secretaría de Educación Pública, 2017), sino hay que ponerlas en marcha, lograr sobrepasar esas barreras y cambiar esos aspectos tanto en los aprendizajes como en el currículo, como en las prácticas educativas del profesorado, y lograr centros escolares inclusivos para poder cumplir lo que marca el capítulo VIII en lo que concierne a educación inclusiva dentro de la Ley General de Educación: "La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos" (Diario Oficial de la Federación, 2019, p. 22).

Conclusiones

Al abordar las dificultades que ha tenido la educación inclusiva para poder asentarse correctamente dentro de los sistemas educativos y responder a los principios de equidad y justicia, es preciso concluir que aún falta camino por recorrer para poder ofrecer una educación de excelencia de y para todas las personas. También es importante establecer objetivos y metas, que por todo lo explicado anteriormente estas deben de ser, aparte de claras y concisas, alcances modestos que se puedan llegar a cumplir. Inexcusablemente algo

que debe efectuarse a corto plazo es reducir la exclusión del alumnado, disminuir la estadística es primordial para tratar de esclarecer la brecha que separa a la educación actual de una inclusiva, esto no con tintes políticos sino por derecho de todos las personas de recibir una educación de calidad.

El tiempo en el que nos encontramos no es cien por ciento favorable para la inclusión social y educativa, tampoco para las escuelas, prácticas del profesorado y de los sistemas educativos, aunque estos son factores determinantes para cambiar esta situación, en la que se han convertido en tareas propias e intransferibles para poder revertir esta realidad. Desde un punto de vista particular también puedo concluir que tanto el sistema, los centros escolares y las prácticas docentes saben y pueden dar más de lo que se emplea cotidianamente, es por eso que concierne a cada uno de estos agentes el análisis y reflexión de los modelos y prácticas utilizadas en cada contexto dentro del ámbito educativo.

El avance y la transformación hacia una escuela inclusiva ha sido lento, aún cuando siempre ha estado en la agenda política y educativa; las acciones y respuestas que se han ofrecido no han sido atendidas o se han realizado modificaciones que no han permitido progresar hacia los objetivos y metas que plantea la inclusión educativa. Valorar este avance con los factores analizados y planteados permite concluir que se va hacia una educación inclusiva, mas no de la forma en la que se quisiera, sin embargo se han ido cambiando concepciones y rompiendo el paradigma de que el término "inclusión" solo alude a un cierto tipo de alumnado. El cambio en las prácticas docentes y centros escolares como las adecuaciones en los currículos trazadas hasta ahora han abierto la brecha para establecer en un futuro tal vez no tan inmediato una educación inclusiva.

Es importante que nos pongamos en acción cada uno de estos actores, aún cuando se tiene tanto el sabor y sentido de frustración al ver que a la educación inclusiva no se le ha otorgado el apoyo de manera global como se ha establecido en diferentes reuniones y acuerdos; se escucha como una labor titánica, pero si nos ponemos en acción al cumplir lo que en tarea a cada uno de nosotros concierne en inclusión estaremos apoyando de manera global para que ningún alumno sea excluido y discriminado de una educación de calidad y que por derecho le corresponde para desarrollarse de manera competente, participar y aprender en una escuela ordinaria con sus semejantes.

Referencias

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos más inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 1-20.

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson , A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres y Nueva York: Routledge.

Booth, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. En T. Booth, *Support for learning* (pp. 164-168). Londres.

Diario Oficial de la Federación (2019, 30 sep.). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, p. 1.

Díez, E. J. (1999). *Integración/desintegración. Organización y gestión educativa*. León, España.

Echeita, G. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.* Madrid, España: Universidad de Manchester.

Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105.

Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: "Enseñar y aprender entre la diversidad". *Revista Digital Umbral 2000*, (13), 1-10.

Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R., y De La Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. En J. J. Muntaner Guasp, M. R. Rosselló Ramón, y B. De La Iglesia Mayol, *Educatio Siglo XXI*, *34 (1 marzo)*, pp. 31-50. Murcia, España: Editum.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela.* España: Dolmen Ediciones.

Sánchez, P. A. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, *7*(2), 25-40.

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral.* México: SEP.

Susinos, T., y Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *6*(2), 157-171.

UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. En UNESCO, *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all* (p. 14). París: UNESCO.

Gerardo Alfredo Aguirre Jácquez. Es licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Geografía y cuenta con 6 años de servicio en el magisterio, donde se ha desempeñado como docente frente a grupo en educación básica en el nivel de secundaria. En dicho nivel ha impartido la asignatura de Geografía, principalmente, en el subsistema federalizado. Actualmente se desempeña como maestro frente a grupo en la Escuela Secundaria Federal número 18, en Ciudad Juárez, Chihuahua. Correo electrónico: gerardoescalon1315@live.com.

Parte II

Reflexiones sobre inclusión

La reflexión de la práctica educativa y la inclusión

Linda Selene Urbina Rodríguez

Alumnos de la Escuela Secundaria Federal No. 12 en la clase de Ciencias I, del turno vespertino, con la Profra. Linda Selene Urbina Rodríguez. Febrero de 2019.

Fuente: Linda Selene Urbina Rodríguez.

Urbina Rodríguez, L. S. (2020). La reflexión de la práctica educativa y la inclusión. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 79-87), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

La reflexión en la práctica educativa es uno de los puntos fundamentales que no se deben perder de vista como docentes, por lo que, para llevar a cabo una inclusión en el aula, es necesario que el profesor esté comprometido con la mejora de su trabajo en clase; dejar de lado las viejas prácticas educativas en las que el docente lleva su "librito de toda la vida" y preocuparse por el cambio de los jóvenes a lo largo de estos años, sus contextos o intereses. Se abordarán puntos como la importancia de la preparación y la reflexión en la práctica docente, el docente como guía que inspira a sus alumnos a seguirse preparando y la importancia e impacto del contexto en el que los jóvenes se desenvuelven. Con este artículo se pretende hacer conciencia en el docente, invitándolo a reflexionar sobre su papel en esta sociedad plural y en constante cambio, donde nuestra labor impacta no solo el tiempo en que tenemos a nuestros alumnos en el aula sino también a lo largo de su vida.

Palabras clave: actualización docente, autoaprendizaje, educación inclusiva, estrategias de aprendizaje, práctica docente, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Introducción

Dentro de la reflexión de la práctica educativa y la inclusión se abordarán distintos puntos que permitirán observar una visión global del compromiso que tenemos como docentes en el desarrollo educativo de los alumnos, el impacto que genera la inclusión en el proceso de enseñanza a lo largo de la vida de los adolescentes que se sienten comprometidos en este proceso formal de la educación, para lo cual se analizarán los siguientes puntos:

1. Importancia de reflexionar sobre su propio proceso de enseñanza.
2. El docente como guía que inspira a seguirse preparando.
3. El contexto social y su impacto en la forma de impartir clases.

Con base en estos puntos se pretende llegar a una comprensión del impacto al implementar una buena reflexión de la práctica educativa y así contribuir de manera eficaz al desarrollo educativo del alumno, cuidando la forma de desarrollarse del docente, la necesidad de una reflexión continua de sus propios procesos y de seguir preparándose durante toda su carrera profesional. Perrenoud (2001) retoma la importancia de la acción de la práctica reflexiva en "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar", donde explica:

> No existe acción compleja sin reflexión durante el proceso; la práctica reflexiva puede extenderse, en el sentido general de la palabra, como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción. Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. [p. 30].

Darnos cuenta de la necesidad de que el docente esté en constante autoevaluación de sus procesos, independiente de los procesos de evaluación que ya se llevan de manera constante, administrativos y normativos, permitirá observar la pertinencia de los mismos y el impacto en los alumnos para poder llevar así a una correcta inclusión en la enseñanza, en la que todos adquieran aprendizajes significativos, independientemente de las barreras educativas que pudieran presentar.

La palabra "inclusión" es comúnmente abordada en los últimos tiempos en el ámbito educativo, reconocer que los niños con necesidades especiales han sido una pauta para la forma en que el docente debe de impartir su clase. En palabras de Molina en "Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa", "la inclusión educativa debiera ser uno de los principales pilares para una educación que permita acoger a cada uno de los niños, niñas y jóvenes respetando sus cualidades y características personales" (2015, pp. 147-167).

A lo largo de 19 años de servicio, gracias a las distintas tareas que me ha tocado cubrir en educación, pude darme cuenta de primera mano de cómo, desde distintos departamentos que tiene la escuela, se puede influir en la inclusión de los alumnos. Por ejemplo, en mis primeros años dentro del nivel de Secundaria trabajé como contralora y tuve la oportunidad de ver de cerca las necesidades y gastos que genera una escuela, observé también el desempeño de los alumnos "regulares" y lo contrasté con aquellos que tienen barreras en su educación, si a esto le sumas que todos los jóvenes tienen el mismo derecho a recibir educación y que esta debe de brindar las mismas oportunidades de aprendizaje, hablar de inclusión en alumnos con barreras educativas torna otra dimensión.

La inclusión, refiriéndonos a la infraestructura, nos denota lo poco preparadas que están las escuelas en rampas, equipamientos, movilización, visualizaciones, etc. Y sin hablar de los elementos que deberían de existir para la inclusión desde el aula. Tuve la oportunidad también de trabajar un tiempo como prefecta. Esta función me llevó por primera vez a reflexionar sobre la importancia de nuestra labor en los jóvenes de secundaria. Pude percatarme, desde un punto de vista un tanto global, de la forma de trabajo de cada docente en las distintas asignaturas.

Estas experiencias me llenaron de conocimiento, y a la vez me dieron la oportunidad de decidir que realmente esto era a lo que quería dedicarme el resto de mi vida. Pude observar la importancia de la inclusión educativa desde un punto de vista más práctico, conocer de cerca la forma de trabajo de cada maestro y su impacto en el alumno me enriqueció sobremanera.

Observé que un maestro que realmente se preocupa por su labor es el que toma en cuenta a todos sus alumnos, que aplica distintas estrategias educativas y que busca siempre captar el interés de los jóvenes, en beneficio

del conocimiento. Conocí excelentes maestros que marcaron quien soy ahora, y algunos que terriblemente veían esta profesión como un lugar monótono y que solo reproducían lo que habían hecho ciclo tras ciclo escolar. En "Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa", Molina hace referencia de que:

> Es importante en la educación actual avanzar hacia procesos inclusivos a través del trabajo colaborativo y participativo de los implicados, generando redes de apoyo, incorporación de la comunidad, entre otros. De esta manera, se podrá desarrollar el derecho a una educación accesible y equitativa, promoviendo la colaboración y solidaridad [2015, pp. 147-167].

Después de algunos años y la preparación pertinente, se me brindó la oportunidad de convertirme en docente. Tener la responsabilidad de que los alumnos adquieran aprendizajes significativos y útiles para su vida es algo que me motiva año tras año a buscar nuevas estrategias en pro de una educación mejor para ellos.

Pero de un tiempo para acá los reflectores y la prioridad en el ámbito educativo es la "inclusión", y en ocasiones me pregunto: ¿Acaso no lo hemos hecho desde siempre?, ¿por qué ahora toma tanta relevancia, como si antes no se procurara? En lo personal, no podemos llevar a un profesor a brindar una educación inclusiva sin que antes comprenda la importancia de la práctica reflexiva, la cual le permitirá analizar el impacto de su papel en la educación. No puede brindar un apoyo equitativo a sus alumnos si no entiende que el compromiso comienza por él. Garnique, en "Las representaciones sociales: los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar", retoma este punto y nos dice:

> Este reconocer al *otro* implica también cambios importantes en la forma de entender la educación especial. Al plantear *la inclusión*, los fines de la educación son los mismos para todos los niños sin importar las barreras que enfrentan en su proceso de desarrollo y de aprendizaje. Con este enfoque se concibe a la educación como un continuo de prestaciones y esfuerzos que da respuesta a las diversas necesidades de los alumnos, de forma que se puedan alcanzar los ideales de la educación, y, desde esta perspectiva, definir la educación especial por los recursos adicionales que requiere y no por la población a la que atiende [2012, pp. 99-118].

Pueden darnos cursos, estrategias y hasta planeaciones, pero si el profesor no está consciente de que este es un trabajo diario, que llevará modificar conductas y estrategias de fondo, difícilmente se llegará a la inclusión.

Como lo comenta Ríos en "Una experiencia de vida, una dicha compartida": "Una de las situaciones que he venido describiendo a lo largo de este trabajo, es mi inquietud por prepararme para hacer bien mi labor; sin embargo, no siempre el entorno brinda dicha capacitación o apoyo" (2017, p. 79), punto que no podemos dejar de lado al hablar de la práctica reflexiva,

porque en ocasiones sentimos que es obligación de otros prepararnos o capacitarnos, y en ese dilema pasan los años y nos vamos rezagando en nuestra labor. Debemos tomar las riendas de nuestra preparación profesional para llegar en el aula a tomar estrategias tan importantes como la inclusión con éxito, de otra forma solo estaremos simulando para avanzar en el tiempo que nos quede de servicio.

A lo que quiero llegar con esto es a que antes de hablar de inclusión debemos primero brindar la oportunidad de que cada docente entienda que, dentro de su desarrollo profesional, es importante manejar de forma cotidiana la práctica reflexiva como evaluación de su trabajo, avance e impacto en el mismo.

La importancia de reflexionar sobre su propio proceso de enseñanza

Hablar de los procesos de enseñanza siempre irá de la mano con la inclusión educativa, no se puede pretender brindar a todos los alumnos las mismas oportunidades de educación si los docentes no comprenden cómo aprende cada uno de sus estudiantes.

Todo proceso de enseñanza debe de ir de la mano de una correcta evaluación, como lo comenta García Leos en "Evaluación, una mirada a las competencias", debe de movilizar los saberes por medio del desarrollo de competencias:

> Al analizar el enfoque por competencias de la evaluación, esta se considera una actividad educativa sistemática, cotidiana, como un referente para ajustar progresivamente la intervención pedagógica en el aula y en particular con cada uno de los estudiantes que se atienden. A partir de este enfoque se pretende desarrollar las competencias para la vida y la inclusión [2016, p. 120].

De aquí que esta evaluación comience primero con una práctica reflexiva del docente, apoyado de una evaluación adecuada de los procesos de aprendizaje de sus alumnos, para llegar a un desarrollo de competencias que tengan como resultado una inclusión educativa real.

El docente como guía que inspira a seguirse preparando

Cuando un maestro logra una práctica reflexiva constante está incorporando una de las herramientas más importantes en nuestra profesión, comprometerse realmente con la forma en que sus alumnos aprenden, y busca convertirse en una guía para ellos.

En estos años de servicio tuve la oportunidad de observar el impacto de un profesor comprometido en el aula; la pasión que pueden mostrar por su trabajo y sus alumnos en realidad llega a cambiar la vida de los jóvenes. Como docentes, la satisfacción más grande que podemos sentir es el reconocimiento de nuestros alumnos, vivir día a día la forma en que agradecen

el interés por su aprendizaje y la motivación que podemos brindarles para seguir aprendiendo inspiran a que los jóvenes se sigan preparando.

En los años recientes, en el centro de trabajo donde laboro hemos tenido la dicha de recibir a varios exalumnos para realizar sus prácticas docentes como alumnos de la Normal Superior "José E. Medrano R."; platicar con ellos y escuchar que fueron sus maestros los que los motivaron a entrar a esta profesión nos llena de orgullo como institución educativa.

Para llegar a este punto, como dicen Fernández, Luquez y Leal en "Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar": "Desde el punto de vista humanista, la educación se debe centrar en ayudar a los alumnos a decidir con autonomía lo que quieren llegar a ser" (2010, p. 67), por lo que debe existir un cúmulo de detalles, desde la sonrisa al recibirlos en el aula, estrategias innovadoras y acordes a sus intereses, compromiso en sus trabajos y desarrollo de competencias a lo largo de su educación dentro de su desarrollo educativo, que hizo que esos jóvenes sintieran la necesidad de vivir este proceso. Lo anterior fue pieza importante y ayudó a marcar la pauta para su decisión de vida como guías en el aprendizaje.

En ocasiones no nos damos cuenta del impacto tan grande que tenemos en nuestros alumnos, manejar la inclusión en nuestra profesión debe de ser una prioridad que nos llevará a involucrar a todos en este maravilloso mundo del saber.

Utilizar la tecnología, ahora que forma parte indispensable de su vida, es una de las estrategias que en la actualidad más ayuda a captar el interés de nuestros alumnos, pero, sobre todo, que tomas en cuenta herramientas que manejan en otros aspectos de su existencia y las incorporas al ámbito educativo, lo que abre en ellos otro panorama respecto a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Buscar siempre ser un ejemplo para nuestros alumnos de lo que pretendemos enseñar comenzará primero por esa reflexión sobre el profesor que pretendo ser y lo que quiero lograr en los estudiantes.

El contexto social y su impacto en la forma de impartir clases

A lo largo de este artículo hemos comentado sobre la práctica reflexiva como apoyo a la inclusión en el aprendizaje, tomando aspectos desde administrativos hasta exclusivos de la labor docente, pero esta inclusión no puede darse separada del contexto social en donde está inmersa la institución educativa y el impacto que puede tener en la forma en que se desenvuelven nuestros alumnos.

Al paso de los años, la sociedad ha ido perdiendo los valores que representan una sana convivencia. En general, sin importar el lugar, la violencia ha crecido y la escuela para algunos padres se ha convertido en una guardería

para sus hijos, deslindándose de la responsabilidad que tienen ellos en su proceso educativo. Para lograr una inclusión en el aula es muy importante el apoyo de padres de familia, docentes, alumnos y autoridades educativas que en constante comunicación y con ese objetivo en común logren llegar a acuerdos y cumplirlos en beneficio de una educación de todos y para todos. Como lo explica Molina en "Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa":

> Además, existe la necesidad en la comunidad escolar –tanto de profesores, profesionales de la educación, alumnos, padres y apoderados–, de transformar paulatinamente la manera de acoger y responder hacia las necesidades educativas especiales, innovando las prácticas educativas hacia un modelo más inclusivo y participativo, que entregue respuestas a las necesidades educativas de todas y cada una de las alumnas, concibiendo de esta forma que todas tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de oportunidades [2015, pp. 147-167].

Debemos tomar en cuenta que algunos de nuestros alumnos tienen como lugar seguro la escuela. Esto aumenta nuestro compromiso con su educación y que al menos en los momentos que estén en la misma sean de provecho para su desarrollo social y educativo.

Los puntos anteriores se pueden reflejar claramente en lo que dicen Granada, Pomés y Sanhueza en su artículo "Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa", donde enfatizan:

> Considerando que la actitud del profesor hacia la inclusión educativa está condicionada a la presencia de diferentes factores que pueden facilitar u obstaculizar sus prácticas inclusivas, se hace necesario centrarse en estos aspectos, a saber: (a) La experiencia de los docentes, (b) Las características de los estudiantes, (c) El tiempo y recursos de apoyo, y (d) La formación docente y capacitación [2013, p. 54].

Aquí apreciamos de nuevo que llegar a la inclusión dentro del aula es un trabajo duro y constante, que dependerá claramente de lo que deseamos brindar como docentes en beneficio de nuestros alumnos.

Para cerrar este artículo me gustaría dejar una introversión para todos los profesores en servicio, hacer una reflexión profunda de su práctica educativa y después de entender el impacto de esta en los jóvenes que han pasado por su aula, para finalizar, tomando en cuenta las siguientes líneas.

Nuestro compromiso con los alumnos trascenderá más allá del aula, podemos marcar una diferencia en ellos a pesar de su educación inicial, su contexto o sus amistades. Al llegar a nuestra escuela nos convertimos en un referente de lo que pueden ser en un futuro, nuestra actitud ante la clase y forma de enseñar los puede enamorar o desilusionar respecto al proceso de aprendizaje. Tome en cuenta que nuestra preparación y actualización debe de ser constante, por lo que depende solo de nosotros buscar los medios, no

debemos quedarnos esperando a que nuestras autoridades nos brinden estas capacitaciones. En la actualidad, el mundo digital nos brinda una variedad de formas que se ajustan a cada estilo de vida.

Comprometernos siempre con la diversidad, una variedad de estrategias innovadoras, ayudará a que nuestros alumnos adquieran los conocimientos y herramientas necesarias para seguir su proceso educativo, sin importar su estilo de aprendizaje. Incorporar estos puntos a nuestra labor docente, acompañados de una práctica reflexiva constante de nuestro trabajo, llevará a un compromiso real con el sistema educativo, por lo que la inclusión en el aula se podría dar de forma automática. Como lo expresan López y Basto en "Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva":

> Se considere la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por el profesorado a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan con su quehacer. De ahí que la reflexión sea el primer paso que convertirá al profesor en un pedagogo capaz de reconocer sus desaciertos y fracasos y proponer procesos comunicativos y formativos contextuales, creativos, críticos y propositivos [2010, p. 282].

Sabemos que con cada cambio de administración o partido político vendrán ajustes en educación, pero nuestro compromiso nunca debe cambiar. Nuestro trabajo debe ser por y para los estudiantes, es a ellos a quienes debemos de brindar nuestro mayor esfuerzo y dedicación.

Lo que buscamos al final es conseguir estudiantes que entiendan que su preparación será durante toda su vida y que, en muchas ocasiones, dependerá solo de ellos. Para esto debemos buscar ser ejemplo de lo que deseamos que adquieran, las competencias que les permitan incorporarse de forma exitosa a una sociedad, sin importar sus barreras educativas o las situaciones de conflicto que se puedan presentar. Retomando a Molina, en "Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa" establece:

> Es importante en la educación actual avanzar hacia procesos inclusivos a través del trabajo colaborativo y participativo de los implicados, generando redes de apoyo, incorporación de la comunidad, entre otros. De esta manera, se podrá desarrollar el derecho a una educación accesible y equitativa, promoviendo la colaboración y solidaridad [2015, pp. 147-167].

Una educación inclusiva podría comenzar con un profesor que realiza una práctica reflexiva de su labor de forma cotidiana, que evalúa sus procesos de enseñanza y los ajusta en pro de brindar a los jóvenes un proceso de enseñanza acorde a sus necesidades e intereses. Que al final entiende que, como profesores, nunca dejamos de ser alumnos en proceso de aprendizaje en beneficio de los que están a nuestro cargo.

Referencias

Fernández, O., Luquez, P., y Leal, E. (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Telos*, *12*(1), 67. Doi: https://www.redalyc.org/pdf/993/99312518005.pdf.

García Leos, J. L. (2016). Evaluación, una mirada a las competencias. En J. A. Trujillo Holguín y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 119-127). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Garnique. C. F. (2012). Las representaciones sociales: los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, *34*(137), 99-118. Doi: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185269820120003000007&script=sci_arttext&tlng=pt.

Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacía la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, (25), p. 54. Doi: http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/3301/n25a03.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

López, V. B. I., y Basto, T. S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, *13*(2), 282. Doi: https://www.redalyc.org/pdf/834/83416998007.pdf.

Molina, O. Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (41[esp.]), pp. 147-167. Doi: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052015000300010&script=sci_arttext&tlng=en.

Perrenoud, P. (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. *Crítica y fundamentos I* (p. 30). Doi: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0A2SnLyp_I0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=practica+reflexiva&ots=mVVFqYyGOM&sig=4xhog78QOwPz2vhZiSzeQxoz4wY#v=onepage&q=practica%20reflexiva&f=false.

Ríos Castillo, A.C. (2017). Una experiencia de vida, una dicha compartida. En J. A. Trujillo Holguín, C. A. Estrada Loya y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros en servicio* (pp. 75-82). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Linda Selene Urbina Rodríguez. Es licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Biología, técnico en Computación y un diplomado en Ciencias de la Educación. Cuenta con 20 años de servicio en el ámbito educativo, donde se ha desempeñado en el área administrativa como contralora y prefecta, así como docente en Biología e Informática. Actualmente labora en el nivel de secundaria con tiempo completo y estudia el tercer semestre de la maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docentes en la Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Correo electrónico: linda.urbina.rod@chih.nuevaescuela.mx

La inclusión como característica del docente competente

Karina Denisse Borunda Lara

Colectivo docente y administrativo de la escuela Telesecundaria 6018 de Estación Consuelo, municipio de Meoqui, Chihuahua. Noviembre de 2019.

Fuente: Cortesía del Prof. Jesús Alvarado, director de la institución.

Borunda Lara, K. D. (2020). La inclusión como característica del docente competente. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 89-98), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

El presente documento tiene la intención de mostrar los grandes retos que un docente encara al estar frente a grupo. Sabemos que en un salón de clases todos los individuos son únicos, con culturas, costumbres y diferencias particulares, por lo que el profesor debe de estar capacitado para atender todas estas diferencias y particularidades de manera inclusiva y equitativa. Es aquí donde resalta la importancia del término de la "inclusión educativa", la cual hace referencia al respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones particulares del individuo, reduciendo las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje del individuo en la sociedad; por lo que el docente debe ser altamente competente. Se estudiarán las competencias con las que debe de contar un docente bajo la perspectiva de algunos autores, la influencia de la madurez personal y profesional en el desarrollo de las competencias docentes, la reflexión que el docente tiene sobre su propia práctica y la capacidad que tiene para realizar modificaciones de acuerdo a su análisis, además de la importancia de la actitud de un profesor hacia la inclusión y cómo influye en su atención hacia esta población con un alto grado de vulnerabilidad.

Palabras clave: competencias docentes, inclusión educativa, madurez personal y profesional, reflexión de la práctica docente.

Introducción

Es difícil definir con exactitud cómo debe de ser un buen profesor, algunos mencionan que con el hecho de que sus alumnos adquieran el aprendizaje ya lo son, otros que por tener un buen desempeño y dominio sobre las clases que imparten, tener una buena planeación, cumplir con la normalidad mínima, tener una buena organización, estar en constante actualización, reflexionar y modificar la misma práctica docente, entre otras características que podrían definir a un buen maestro.

En este sentido el docente "requiere de un conjunto de estrategias y recursos que le permitan diseñar y desarrollar situaciones didácticas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, de modo que resulten adecuadas a sus características, a sus procesos de desarrollo y de aprendizaje" (SEP, 2018, p. 89). De manera que un profesor preparado es aquel que se preocupa por su profesionalización y preparación continua, aquel que está consciente de la preparación para enfrentar los retos educativos de la actualidad.

Hay que reconocer que actualmente el aprendizaje no solo es memorización y reproducción, existen muchas concepciones acertadas y aplicables a distintos contextos en los que se puede actuar, ya que actualmente no es más competente aquella persona que domina solo el conocimiento académico perfectamente, cierto es que sí juega un papel importante, sin embargo, ser competente va más allá, implica afrontar con asertividad las situaciones que se presentan en la vida, por medio de habilidades, actitudes y valores desarrollados tanto en contextos escolares como fuera de ellos.

Bajo este contexto, podemos decir que las competencias son indispensables para que un individuo pueda desarrollarse plenamente dentro de una sociedad, gracias a los conocimientos, actitudes, valores y destrezas que ha logrado desarrollar. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) una competencia es "la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas" (2006, p. 2), tomando en cuenta que esta conceptualización de competencia no solo es aplicable a los estudiantes sino también al docente, ya que este último debe de satisfacer las necesidades e intereses del alumnado por medio de diferentes estrategias, por lo que queda de trasfondo el gran reto que tiene el profesor por delante, ya que su labor no consiste solo en pararse ante un grupo de estudiantes y exponer una gran cátedra sobre una temática sino en poner en práctica todas sus características y competencias para lograr el máximo logro de los aprendizajes en los estudiantes.

La madurez, complemento de las competencias docentes

Algunos tomarán a la ligera el tema de la madurez en el ámbito educativo, y más refiriéndose al docente, ya que este debe de ser competente bajo ciertos perfiles, parámetros e indicadores, debe aplicar un variado cúmulo de estrategia y dinámicas diversificadas adecuadas a las necesidades e intereses de los estudiantes. Si fuera el caso contrario, tomar en cuenta la madurez de los estudiantes, ahí sí se despliega una investigación compleja de los ciclos y etapas por las que se encuentra el alumnado y las características y necesidades que se tienen.

Pues lo mismo ocurre con los docentes, las competencias que tienen y con las que cuentan no son nada más que el conjunto de habilidades, actitudes y valores que lograron desarrollar a lo largo de su vida, tanto escolar como cotidiana, y forman parte fundamental de la personalidad del sujeto; esto es lo que hace la esencia del profesor y estas competencias pedagógicas como algo único y parte de la individualidad docente. Por esta razón es que hay maestros que logran una mayor o menor interacción y adaptación con el ambiente, una eficiencia y eficacia en tareas de mayor o menor complejidad.

Entonces las competencias con las que un docente cuenta podrían estar basadas en el control de la vida personal, las experiencias y vivencias, por lo que Guerrero propone que la madurez es un factor determinante de las competencias del individuo, ya que una persona madura pudiera ser incompetente para alguna situación, sin embargo tendría la capacidad para reflexionar y comenzar a capacitarse en ese ámbito gracias a la capacidad adaptativa que le da su madurez personal. Es por esto que el autor menciona que la madurez y las competencias son el núcleo del desarrollo personal, desde que el individuo entre en interacción con el entorno y es capaz de dejar su huella en todas sus acciones (Guerrero, 2003, p. 248).

La reflexión como parte de las competencias docentes

Es aquí en donde toma importancia una de las muchas características y competencias con las que debe de contar un profesor: la reflexión de su propia práctica docente, es decir, mirar atrás y pensar qué cosas se están haciendo bien y qué cosas valdría la pena cambiar para mejorar la interacción y el ambiente de aprendizaje que genera para la adquisición del conocimiento. Nocetti define la reflexión como "un proceso que implica la capacidad de pensar, de una manera estructurada, sobre una experiencia pasada –tanto en el tiempo como en el espacio– buscando nuevas formas de hacer las cosas y sacar conclusiones útiles para las acciones futuras" (2008, p. 274), por lo que es necesario que un profesor reflexione y la utilice como herramienta de autoevaluación para verificar si su práctica docente necesita algún cambio y de esta manera la enriquezca.

Hay que recordar que todo proceso de evaluación lleva consigo la retroalimentación del proceso, por lo que la reflexión no solo es un estado final sino que se busca el ajuste de estrategias de enseñanza a lo largo del aprendizaje. En este sentido, la autorreflexión toma un papel de suma importancia en la labor docente ya que las necesidades de un profesor son totalmente distintas a las de otro debido a que cada uno tiene distintos estudiantes con necesidades e intereses diferentes, por lo que un docente que es comprometido con su profesión debe de tener esta característica como propia y analizar su propia práctica con el propósito de mejorar la formación integral de sus estudiantes.

Las diez competencias de Perrenoud

Hay otro autor que menciona claramente cuáles podrían ser las competencias ideales de un docente. Perrenoud menciona que "el concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones" (2004, p. 5), así mismo agrupa estas competencias en diez grandes familias de las cuales se desprenden características específicas para analizar claramente.

Estas familias de referencia son: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y organizar la propia formación continua.

En este sentido resulta de suma importancia resaltar las competencias que están enfocadas a la atención a los estudiantes, es decir, organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación e implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. Estas competencias son las que

impactan directamente con la atención a las necesidades e intereses de los alumnos, de manera que el docente antes que nada debe de conocer qué tipo de alumnado es el que tiene para después poder determinar las estrategias o si tiene que hacer alguna adecuación o adaptación curricular.

La inclusión, una competencia particular del docente

Bajo este contexto es necesario explicar que todos los estudiantes tienen características particulares que los convierten en seres únicos, por lo que en un salón de clases se encuentran reunidos diferentes pensamientos, necesidades, intereses, culturas y valores. Con base en esta afinación, el docente debe de diversificar sus estrategias y actividades de manera que logre cautivar su atención. Cabe mencionar que hay alumnos que presentan condiciones o barreras de aprendizaje que les dificultan o abruman su aprendizaje en el aula, sin embargo el docente debe estar preparado para la atención adecuada y oportuna de estos alumnos.

En este sentido surge el tan conocido y utilizado concepto de "inclusión educativa", el cual, según Soto, se entiende como la relación que se produce "en el respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales" (2003, p. 6). Cabe mencionar que la inclusión no solo hace referencia a la condición, permanente o transitoria, de un individuo, sino también está relacionada con los valores culturales, la raza, el sexo y la edad.

Es de suma importancia comprender que todos los individuos son diferentes entre sí, existen diferencias más notoria que otras; sin embargo, todos tienen el derecho de ser respetados y es labor de toda la sociedad concientizar sobre la importancia del respeto a la diversidad, por lo que el objetivo de la inclusión educativa, según Echeita y Duk (2008), es "reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión" (p. 1).

El concepto de inclusión ha sido tan utilizado en los últimos años que puede llegarse a confundir o malinterpretar, por lo que Granada, Pomés y Sanhueza proponen que "es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Sus dimensiones incorporan la cultura, política y práctica" (2013, p. 52). Cultura entendida como una comunidad escolar con valores, creencias y objetivos compartidos por todos sus miembros, tanto docentes como alumnos, padres de familia y todos los que forman parte del proceso educativo. Así mismo las prácticas hacen referencia a que todas las actividades que se lleven a cabo dentro de la escuela favorezcan la participación plena de todos los estudiantes, integrando su esencia, su cultura al ejercer su derecho a la educación.

Dentro de las políticas tenemos el artículo tercero constitucional, el cual menciona que toda persona tiene derecho a recibir educación, sin excepción alguna; como mencionan Echeita y Duk, "hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades" (2008, p. 1), por lo que negarle el acceso y la atención a algún individuo viola directamente este derecho. Además este artículo menciona que la educación que se imparta desarrollará armónicamente todas las facultades del ser humano, es decir que no solo se enfocará en lo académico sino en todas las potencialidades en conjunto.

Aunque el artículo tercero constitucional sea el más recurrido al momento de hablar de educación, cabe destacar que en la Constitución se encuentra el artículo primero, el cual es el más importante al hacer alusión a la inclusión, y menciona que las autoridades tienen la obligación de promover, proteger y garantizar los derechos humanos y queda prohibida toda discriminación por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

De esta manera podemos apreciar la inclusión de manera distinta, ya que al hablar de inclusión debemos hablar también de "tolerancia, respeto y solidaridad, pero, sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones" (Soto, 2003, p. 3). Estas palabras del autor son muy valiosas ya que, en ocasiones, los docentes se encuentran en puntos muy extremos, o sobreprotegen al estudiante con alguna barrera o lo rechazan, por lo que debe de existir un punto medio en donde se le atienda de acuerdo a sus necesidades con el fin de lograr el máximo logro de los aprendizajes.

Es sencillo entender la inclusión si se mira con los ojos de brindar las mismas oportunidades en igualdad y equidad, de manera que incluir no solo es atender al alumno sino que se puede desprender la inclusión en dos iniciativas: primero los estudiantes deben de adquirir conocimientos tanto teóricos como prácticos para que les sean funcionales para la vida cotidiana, es decir, contar con las herramientas necesarias para enfrentar los retos del día a día. En segunda iniciativa se debe de preparar y asegurarse de que los alumnos desarrollan una comunicación efectiva con su entorno y con los que forman parte de este, por lo que la socialización es de suma importancia en el proceso educativo (Soto, 2003, p. 8).

Así pues, al tratar la inclusión no solo se hace referencia a lo académico sino que se tiene que involucrar al estudiante en situaciones, dinámicas,

acciones y estrategias que le permitan aplicar su conocimiento en los diferentes ámbitos, por lo que no solo es trabajo del docente, además el centro escolar del que forman parte los alumnos debe de ser un centro inclusivo.

Las condiciones de las escuelas inclusivas son variadas y dependen del contexto y la realidad que viven, ya que eso es la esencia de cada una. En una primera visión se necesitan docentes comprometidos reflexivos hacia su propia práctica, es decir, que busquen alternativas para lograr el aprendizaje en el aula. Bajo esta perspectiva resalta la importancia de que todos los docentes son importantes para llegar al éxito, por lo que se requiere un trabajo colaborativo entre los profesores, es decir, crear conciencia de que todos trabajan con un mismo fin y objetivo. Por lo tanto, las estrategias de enseñanza y aprendizaje atenderán a todos los alumnos, desarrollando el mismo plan de trabajo, contemplando todos los apoyos que necesita en particular cada estudiante (Soto, 2003, p. 12).

La actitud como competencia fundamental de la inclusión

Es aquí donde toman relevancia todas las competencias docentes mencionadas anteriormente, ya que estas serán las que guíen el trabajo docente, desde la madurez, las capacidades académicas y éticas de la profesión. En este sentido surge otra competencia importante, que es la actitud del profesor ante el proceso de la inclusión, entendiendo el término de "actitud" como "un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes" (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013, p. 51).

Actualmente se le está dando una difusión muy amplia al término de "inclusión educativa", por lo que son muchos los factores que intervienen para que se logre el éxito o el fracaso de la misma; uno de estos factores es la actitud con la que el profesor toma la inclusión, ya que puede facilitar su implementación, pero también convertirla en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado. Sin duda alguna el docente juega un papel importante en este sentido, y no porque él sea el único responsable directo sino porque en sus manos están las practicas inclusivas que implementará en el grupo y la forma en la que las afronte.

La actitud, según Granada, Pomés y Sanhueza, se compone de tres dimensiones. La cognoscitiva hace referencia a las percepciones, creencias e información que se tiene sobre un tema; la afectiva implica los sentimientos al enfrentar una situación, se pueden presentar a favor de o en contra, y por último la conductual, que es la manera en la que se reacciona a la situación, por lo que en cualquier momento los individuos utilizamos la actitud para resolver alguna situación, y más los docentes para garantizar el logro educativo de todos los alumnos (2013, p. 53).

Como sucede en la vida diaria, la actitud es una cualidad que un individuo forma día a día y tiene muchas variables, esto significa que en algún momento alguien pudiera mostrar una actitud negativa a una situación en específico, aun conociendo que la persona no es así o no es común que muestre ese tipo de conductas. Esto pudiera darse debido a muchas circunstancias: un problema familiar, laboral, personal, etc.

Bajo este contexto, hay que recordar que un docente es un individuo como cualquier otro que pasa por eventualidades imprevistas, como las antes mencionadas, que pueden modificar su actitud ante determinada circunstancia o en este caso ante la inclusión. Pero también, como mencionan Granada, Pomés y Sanhueza en su artículo, existen factores que influyen en la actitud del docente y pueden provocar una actitud negativa o indiferente hacia la atención adecuada y especializada de los alumnos con alguna barrera de aprendizaje asociada o no a una discapacidad, como por ejemplo las experiencias en el proceso educativo, las características de los alumnos, la disponibilidad de recursos, la formación, el apoyo y el tiempo disponible (2013, p. 57).

Al hablar de la experiencia en el servicio docente se hace referencia a las vivencias que los profesores han afrontado, vivido, sentido y solucionado de manera positiva o negativa, y en este sentido se menciona lo siguiente:

> [...] se ha señalado que los años de experiencia de los profesores influye en la actitud que se tiene hacia la educación inclusiva, los profesores con menos años de experiencia enseñando manifiestan una actitud más positiva que aquellos con más experiencia. Asimismo, se plantea que los profesores que tienen experiencias previas en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos [Granada, Pomés y Sanhueza, 2013, p. 54].

Al referirse a las características del alumnado se abordan temáticas asociadas a las necesidades que el alumno presenta, es decir la discapacidad, el trastorno o barrera que el estudiante presenta de manera permanente o transitoria. Ante esta situación, Granada, Pomés y Sanhueza exponen lo siguiente: "Los profesores responden de manera diferente según el tipo de discapacidad sin considerar el diagnóstico entregado. Así los profesores responden de manera más positiva hacia niños/as con discapacidades leves, físicas o sin diagnóstico" (2013, p. 55). En cambio también los autores exponen que los alumnos que ingresan con trastornos de aprendizaje y problemas conductuales reciben altos índices de rechazo o mala actitud.

Todos estos factores impiden el pleno desarrollo del docente ante la inclusión educativa porque, como se sabe, el acceso no se niega a esta población, pero en ocasiones el docente tiene y trabaja con una actitud positiva proponiendo las mejores estrategias que él imagina o investiga; sin embargo existe una incertidumbre en conocer si realmente se les está dando a los alumnos lo que necesitan para que se desarrollen plenamente, ya que

el docente, al mostrar una actitud positiva ante la inclusión, se prepara, se informa e incluso asiste a cursos y capacitaciones para estar preparado, pero no son suficientes ya que en algunas ocasiones son demasiado teóricos y no logran aterrizar como debe ser el trabajo en el aula, por lo que el profesor se siente un tanto incompetente en este sentido.

Conclusión

Todas las personas tenemos los mismos derechos y oportunidades, sin embargo hay personas que por su condición, ya sea por su cultura, raza, sexo, edad o condición asociada a una discapacidad permanente o transitoria, son más vulnerables a ser rechazadas, por lo que en todos los momentos y espacios se debe de tener una consideración especial con estos individuos que se encuentran en desventaja para ayudarlos a equilibrarse y lograr que se encuentran al mismo nivel de oportunidades que los demás, por lo que hay leyes que prohíben la discriminación y promueven el fortalecimiento de la integración de estas personas en la sociedad.

Hay que reconocer que el camino es largo para lograr una completa inclusión y atención de calidad para todas las niñas, niños y adolescentes de México, sin embargo se ha alcanzado un avance significativo en este proceso, cada vez es más común ver profesores preparados, capacitados y actualizados en este sentido, es decir que ya existe la responsabilidad e iniciativa de los docentes en lo individual y en colegiado, en este momento la institución funciona como apoyo y retroalimentación colectiva y es de suma importancia para reforzar este compromiso y profesionalización de los docentes.

Es por esto que ser docente es una de las profesiones más complejas ya que queda de trasfondo un reto muy grande para el profesor pues no es solo pararse ante un grupo de estudiantes y exponer una gran cátedra sobre una temática sino que el aprendizaje se da gracias a las interacciones sociales y los intercambios de experiencias entre los miembros del grupo y el profesor, por lo que es aquí en donde toma importancia la reflexión sobre su propia práctica docente, es decir, mirar atrás y pensar qué cosas se están haciendo bien y qué cosas valdría la pena cambiar para mejorar la interacción y el ambiente de aprendizaje para la adquisición del conocimiento.

Por lo tanto, una parte de las competencias del maestro debe de consistir en "establecer un clima escolar y de aula que favorezca la equidad, la inclusión, el respeto y la empatía entre sus integrantes, y con ello coadyuvar a que todos los alumnos aprendan" (SEP, 2018, p. 90), ya que al final de cuentas este es el objetivo principal, que los estudiantes adquieran los aprendizajes, habilidades, actitudes, aptitudes y valores que los preparen para enfrentar los retos de la vida diaria en un clima de igualdad y equidad de oportunidades para todos los individuos.

Bajo este contexto, es de suma importancia la labor del docente ya que es el que está en contacto directo con el individuo; sin embargo, es una

combinación variada de factores lo que determina el éxito en la vida de los alumnos con alto grado de vulnerabilidad, ya que ellos forman parte de una cultura familiar y social distinta en la que el docente no tiene influencia.

Por lo tanto, si en esa cultura o contexto externo no se le da el apoyo y seguimiento necesario, el individuo seguirá desarrollando barreras, tanto intelectuales como sociales, para poderse integrar con satisfacción a la sociedad. De esta manera, es de vital importancia la capacitación y actualización docente, pero también es un trabajo en equipo de todos los miembros del proceso educativo, si alguno de ellos no se involucra de manera adecuada obstaculizará el desarrollo pleno de las facultades del individuo.

Referencias

DOF [Diario Oficial de la Federación] (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ciudad de México: DOF. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm.

Echeita Sarrionandia, G., y Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 1-8. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?sequence=1.

Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, (25), 51- 59. Recuperado de: http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/3301/n25a03.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Guerrero, A. B. (2003). El constructo "madurez personal" como competencia y sus posibilismos pedagógicos. *Revista Española de Pedagogía*, *41*(225), 243-261. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/23764977?seq=1#page_scan_tab_contents.

Nocetti, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Revista Pensamiento Educativo*, *43*, 271-283. Recuperado de: http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/442/public/442-986-1-PB.pdf.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias enseñar*. México: SEP.

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_EB_INGRESO_16_01_2018.pdf.

Soto, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *3*(1), 1-16. Recuperado de: https://www.redalyc.org/html/447/44730104/.

Karina Denisse Borunda Lara. Es docente frente a grupo en la Telesecundaria 6018, ubicada en la comunidad de Estación Consuelo, municipio de Meoqui, Chihuahua. Además es estudiante del cuarto semestre de la maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente en Normal Superior Profr. José E. Medrano R., y cuenta con 3 años de servicio en el magisterio. Correo electrónico: borunda030394@gmail.com.

Educación inclusiva: derecho de todos, oportunidad de pocos

Javier Núñez Trejo

Concurso de Catrinas en la Escuela Secundaria Estatal 3003 de Ciudad Juárez, Chih., noviembre 2019.

Fuente: Cortesía de Javier Núñez Trejo.

Núñez Trejo, J. (2020). Educación inclusiva: derecho de todos, oportunidad de pocos. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 99-110), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

En el presente documento se aborda una determinada concepción de la educación inclusiva, un anhelo de muchos en el país, pero prioridad de unos cuantos. Desde hace algún tiempo las políticas educativas han buscado la manera de atender esta necesidad y ofrecer una educación de calidad a toda la población sin excepción alguna, tratando de favorecer e impactar en cada región atendiendo sus particularidades inherentes a la diversidad, desde las físicas y culturales hasta aquellas que involucran los procesos cognitivos o alguna discapacidad intelectual, por mencionar algunas. Varias de las últimas reformas educativas se declaran inclusivas y en especial la última que fue puesta en marcha durante el 2019, buscando que con su implementación disminuya la exclusión y desigualdad de la población, aunque, en realidad, estas no han podido impedir o disminuirla, en el peor de los casos no se han aplicado para su verdadero fin. En el texto se analizan los objetivos y realidades que acogen al país en este contexto, analizando las discrepancias entre los objetivos y realidades que afrontamos día a día. Se hace una propuesta para autoevaluar el trabajo docente que es capaz de ayudar a valorar algunos aspectos que se pueden desarrollar y llevar a cabo para caminar hacia una educación más inclusiva desde el aula. Para concluir, se externan algunas ideas de los caminos que se deben seguir de manera general para que en un futuro la educación inclusiva pueda ser una realidad más cercana.

Palabras clave: adaptación, competencias docentes, diversidad, inclusión, políticas educativas.

Introducción

Vivimos en una sociedad creciente que se ha visto transformada a pasos agigantados durante el transcurso de las últimas décadas, cambios que han sido originados a raíz de las nuevas tecnologías, la industrialización y la globalización, que en conjunto han modificado aspectos sociales, culturales y económicos, desarrollando nuevas formas de pensar y actuar en la población. Así mismo, el crecimiento poblacional, la amplia diversidad y las necesidades particulares que de la sociedad emanan, han figurado el reto de una educación inclusiva.

Desde hace algún tiempo las políticas educativas, y especialmente la actual, han buscado la manera de atender esta necesidad y ofrecer una educación de calidad a toda la población sin excepción alguna, tratando de favorecer e impactar en cada región atendiendo sus particularidades; de brindar una educación inclusiva con enseñanza de calidad que ayude a desarrollar íntegramente a cada estudiante, favoreciendo su capacidad de adaptación y movilidad de recursos sin importar el contexto en que se desenvuelva, capaz de evolucionar y seguir mejorando de acuerdo a las necesidades personales, laborales y sociales; que haga de ellos personas críticas y competentes, con la

capacidad de afrontar los retos a lo largo de su vida. Sin embargo, la realidad sigue siendo diferente, aún existe un largo camino por recorrer para poder cumplir con lo establecido.

La reforma educativa del 2019 se declara a favor de la inclusión, buscando con su cumplimiento reducir las diferencias y exclusión en la sociedad. En el texto se plantea la concepción de la *educación inclusiva*, se revelan fisuras entre sus objetivos y realidades, así mismo una propuesta de valoración para el trabajo docente y algunas de las acciones que en conjunto podrían acercarnos hacia una educación más incluyente.

El enfoque de la educación inclusiva

El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que todo individuo tiene derecho a recibir educación de carácter democrático, laica, nacional, gratuita, obligatoria y de calidad, así mismo que promueva el respeto a la diversidad. En función de lo anterior, la Ley General de Educación en el artículo 41 hace referencia al propósito de la educación de identificar, prevenir y eliminar las barreras que limiten el aprendizaje: "Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género" (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993).

Considerando lo anterior, es importante destacar que la educación debe ser ofertada por igual para toda la población, sin importar el género, las capacidades personales, el estatus social, económico o cultural.

En las últimas décadas se había buscado prestar mayor atención en cuestiones educativas a aquellas personas con problemas de aprendizaje o discapacidad, sin embargo este enfoque ahora es más amplio. Ha avanzado desde su concentración en la educación especial, posteriormente pasó a la educación integrada y, por último, se ha centrado en una educación inclusiva basada en la diversidad. "La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad" (Parra Dussan, 2011, p. 143).

Dicho en breve, la inclusión acoge a todas las personas, no solo a aquellas con alguna necesidad educativa específica (NEE). Todas son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara.

> Ahora bien, su foco especial de atención es aquellos sujetos y colectivos que históricamente, y todavía hoy, sufren privación del derecho a la educación, exclusión de tal derecho con valor en sí mismo y también como derecho que capacita para otros derechos [Bristol City Council, 2003, citado en Escudero, 2011, p. 88].

La educación inclusiva no solo centra su atención en un grupo específico de personas, propone ayudar y brindar oportunidades de acceso a niños pobres, minorías étnicas, personas ambulantes, enfermos, familias en situación de desventaja económica, social y cultural, por mencionar algunos. "La educación inclusiva implica brindar una escolarización que atienda a la diversidad en una misma escuela, con la posibilidad de brindar atención a cada alumno en función de sus necesidades específicas o características personales y/o grupales" (Casanova, 2011, p. 10).

Estas diferencias pueden ser clasificadas en distintas categorías, por ejemplo, las generales –que implican el estilo cognitivo y ritmo de aprendizajes, interés, motivación, inteligencias múltiples, el sexo o género de los alumnos–, de capacidad –como aptitudes sobresalientes, talento, dificultades de aprendizaje, discapacidad intelectual, sensorial o motriz–, diferencias por razones sociales –como migración, contexto rural, etnia, cultura, entorno desfavorecido, familias desestructuradas–, por razones de salud –entre las cuales se pueden destacar hospitalización, convalecencia y trastornos crónicos–.

> En realidad, la cuestión no sería tanto, ni solo, quiénes son los sujetos de la educación inclusiva (la lista puede hacerse más extensa), sino qué políticas, sistemas escolares, centros, currículo, enseñanza, docentes y otros profesionales se precisan, con qué convicciones, capacidades y compromisos, para que no haya nadie que se quede fuera [Martínez, 2002, citado en Escudero, 2011, p. 89].

Condiciones necesarias para avanzar hacia la creación de escuelas inclusivas

El modelo de una escuela inclusiva defiende y hace efectivo el derecho de los niños, niñas y adolescentes a la educación, con igualdad de oportunidades y participación, evitando requisitos de acceso, selección o discriminación de cualquier tipo. Si la inclusión es un tema de derechos y no de altruismo, cuestiones políticas y económicas están directamente relacionadas.

> Buena parte de las barreras contrarias a la inclusión son políticas y económicas. Dentro y fuera de los sistemas escolares hay poderes económicos, sociales y culturales que producen desigualdades injustas, marginación y exclusión, que no pueden quedar sin ser abordadas [Escudero, 2011, p. 90].

La UNESCO ha logrado influenciar de manera importante al formular una concepción del concepto de "educación inclusiva", garantizar a todos el derecho a la educación con especial atención a los más marginados. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y actuaciones realizadas, los resultados han sido poco prometedores, "el objetivo de llegar a los marginados se ha traducido en la negación del derecho a la educación a muchas personas" (UNESCO, 2010). Poner en práctica el enfoque de la educación inclusiva, hacer realidad una "escuela para todos" que garantice igualdad de oportunidades, no es una tarea fácil.

La realidad es que gran número de niños, niñas y adolescentes quedan rezagados, sin oportunidad de acceso a la educación en nuestro país; aún existen muchas diferencias sociales, económicas, geográficas, culturales e individuales que constantemente los llevan al fracaso escolar, contribuyendo a los altos índices de analfabetismo, lo que genera una grave situación de inequidad.

Si las ideologías políticas no descienden sobre las cuestiones de finanzas y recursos que logren proyectarse en una redistribución justa y equitativa que aluda al bien común de una educación inclusiva, difícilmente esta se podrá lograr. "Allí donde haya políticas cuyas decisiones estructurales no estén encaminadas a erradicar, o cuando menos frenar cualquier forma de marginación, la educación inclusiva puede ser una idea maravillosa, de buena conciencia, pero casi imposible de realizar" [Escudero, 2011, p. 90].

Pero, a decir verdad, la política de la inclusión no solo compete a cuestiones políticas y económicas, también incumbe a los centros escolares y aulas. Implica una reestructuración y cambio de las organizaciones educativas y del sistema en conjunto para responder a la diversidad de todos los estudiantes. Está estrechamente relacionada con el funcionamiento interno de cada centro escolar, su dirección y liderazgo impartido, aludiendo directamente al compromiso y relación entre docentes, incluyendo la práctica de valores y principios de inclusión.

Consiste en una modificación profunda de la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos, que apunte hacia una enseñanza significativa y de calidad, que propicie el logro de los aprendizajes en el estudiante y brinde la oportunidad de participar y desenvolverse en cualquier ámbito con igualdad de condiciones.

> La inclusión pretende que el sistema educativo (las escuelas, al fin) disponga su organización, recursos y diseño curricular para poder aceptar y educar a toda la población escolar, con todas sus diferencias. La escuela debe adaptarse al alumno y no el alumno a la escuela [Casanova, 2011, p. 20].

Hablar de inclusión implica brindar a los centros escolares la oportunidad de ejercer cierta autonomía y responsabilidad que permita avanzar progresivamente desde el contexto inmediato hacia una educación inclusiva; autonomía y capacidades para poder ejercerla, que favorezca en transformaciones internas con propósito. Sin embargo, indiscutiblemente sería necesario anteponer ante cualquier situación los derechos comunes.

> No hay autonomía justa si no es responsable ante valores y principios que tengan en cuenta los derechos comunes. Tampoco es posible sin recursos, capacidades, compromisos efectivos, vigilancia de sus vulneraciones y aplicación de las medidas precisas para impulsar, por parte de la administración pública, proyectos y condiciones inclusivas con liderazgo y prioridades comprometidas [Escudero, 2011, p. 89].

Fernández señala algunas de las condiciones que hay que atender de inmediato debido a que ayudarían considerablemente para avanzar progresivamente hacia la consolidación de una escuela inclusiva en la que destaque un proceso de enseñanza-aprendizaje que considere la heterogeneidad de los niños, niñas y adolescentes (Fernández, 2003, p. 6):

- La valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social.
- La existencia de un proyecto educativo de toda la escuela que contemple la atención a la diversidad.
- La implementación de un currículo susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- La utilización de metodologías y estrategias de respuestas a la diversidad en el aula.
- La utilización de criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción.
- La disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de la escuela.

La consolidación de una educación inclusiva implica una reestructuración de las políticas educativas que logre impactar en la organización del sistema educativo, la utilización y redistribución de los recursos, el diseño curricular, y a su vez en el modo de trabajar en los centros educativos; también es cuestión de que existan más maestros que estén capacitados para atender a todos los alumnos con sus diferencias y peculiaridades, responder a la diversidad para que los niños, niñas y adolescentes puedan aprender sin excepción alguna.

Lo ideal sería que en cada escuela del país existiera la infraestructura necesaria y el personal capacitado para atender a la diversidad, es decir, alumnos con barreras de aprendizaje y participación, sin embargo, la realidad es otra.

Desafortunadamente, por lo general los planteles educativos carecen de la infraestructura adecuada para atender las distintas necesidades o particularidades de toda la población; si hablamos de alguna discapacidad motriz muchos carecen desde lo más simple como una rampa que brinde el fácil acceso a este tipo de personas, o en su defecto son insuficientes para que estas puedan contar con una total movilidad dentro del mismo, convirtiéndose en barreras físicas considerables; por ejemplo, la altura de los bebederos suele ser de una medida estándar que resulta inadecuada para una persona en silla de ruedas; en la mayoría de los baños o pasillos no existen manijas de apoyo para quien utilice muletillas, andador o represente la necesidad de usarlas, convirtiéndose en barreras físicas bastante comunes e ignoradas a la vez.

Por otra parte, cuando un alumno nuevo que viene de otra región del país, de alguna etnia en particular cuya lengua es distinta, presenta alguna discapacidad visual o auditiva como sordera, es común escuchar a los pro-

fesores expresarse de la siguiente manera: "No sé cómo comunicarme con él", "es difícil explicarle el contenido". Cuando esto sucede y en el mejor de los casos, los profesores terminan enseñando los contenidos más básicos de la asignatura, elaborando material que sea fácil de comprender aún con el problema de la comunicación existente, lo cual nos lleva a alcanzar un bajo porcentaje de los aprendizajes esperados, sin embargo, en las peores situaciones los docentes continúan sus clases con normalidad pidiendo al alumno que haga exactamente lo mismo que el resto y lo mejor que pueda, de tal modo que termina siendo el alumno quien tiene la necesidad de adaptarse y nunca al revés.

El problema radica en ciertas carencias que están presentes desde la formación inicial de los docentes, cuyos programas de estudio carecen o dan poca importancia a la preparación para la atención a la diversidad y así el maestro también termina convirtiéndose en una barrera para el aprendizaje.

Quizás el principal y más grande obstáculo no sea físico sino que está involucrado con la visión y actitudes que como sociedad hemos demostrado a estas particularidades. Por eso, hablar de inclusión implica apuntalar hacia una reestructuración en cuestión de políticas educativas que nos lleven a consolidar una adaptación real del sistema, en función de las nuevas necesidades de una sociedad que crece constantemente en la diversidad. La Nueva Escuela Mexicana, que en su propuesta destaca "no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera" (SEP, 2019), busca promover acciones que permitan la inclusión y la equidad, además de brindar una educación más completa, de calidad y basada en competencias. Dicho anteriormente, esto implica una considerable modificación de nuestras instituciones y programas de estudio con el fin de consolidar una adaptación real acorde a la variedad de la población estudiantil y sus necesidades.

En cuestiones educativas resulta importante que el sistema educativo se permita una reflexión detallada de su funcionamiento que ayude a identificar los obstáculos que nos alejan de la inclusión, puntualizar aquello que es importante erradicar y mantener, que nos ayude a impulsarnos hacia el objetivo. Que realmente reformule el escenario en que nos encontramos actualmente y facilite el camino que en un futuro nos lleve a alcanzar una verdadera educación incluyente y no terminar aparentando un cambio cuando en realidad no lo es, donde el sistema educativo simula un "cambio", el docente y los actores involucrados terminan haciendo lo mismo. Considero que desde siempre este ha sido uno de los principales problemas de la educación en México.

Sin embargo, el hecho de que exista esta gran variedad de carencias y obstáculos que dificultan la labor docente ante la búsqueda de una educación inclusiva no significa que sea imposible de favorecer o alcanzar. Es fundamental que como profesores procuremos desarrollar competencias que permitan atender a la diversidad e impactar de manera positiva en la consolidación de este objetivo, en alumnos, docentes, personal y contexto en general.

La principal tarea de un profesor es buscar la forma, los recursos y utilizar los medios que estén al alcance con la finalidad de consolidar una buena práctica educativa dentro del aula y el centro escolar, que en un panorama más amplio y de ser posible impacte fuera del mismo; favorecer un proceso de enseñanza y aprendizaje sobresaliente e innovador, capaz de contribuir positivamente hacia la apropiación de conocimientos y aprendizajes significativos en todos los educandos sin importar sus diversas características.

El papel del maestro es significativo para el desarrollo de una educación inclusiva que permita el desarrollo de todas de las personas en una formación orquestada en función de las exigencias de una sociedad moderna en constante evolución. Vivimos en una sociedad con una diversidad enorme y un mundo que cambia constantemente, resulta importante reconocer que los docentes debemos hacerlo también y estar preparados para las situaciones que se presenten.

La docencia implica desarrollar ciertas competencias que nos permitan movilizar apropiadamente los recursos a nuestro alcance. Una competencia:

> Corresponde a la capacidad adaptativa, cognitiva y conductual que se despliega frente a las demandas del entorno. Es adaptativa porque el sujeto que la tiene se modifica a sí mismo frente a las necesidades que observa en el contexto, es cognitiva porque utiliza el saber y el pensar para resolver lo que enfrenta, y es conductual porque hace algo concreto que responde a lo que quiere llevar a cabo frente a la demanda que identifica [Frade, 2009].

Desde esta perspectiva podemos señalar que una persona competente es aquella que tiene la capacidad para responder a las necesidades o exigencias emergentes utilizando sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el ámbito personal, social o profesional.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es complejo, no solo depende del profesor, existen muchos actores y factores que pueden repercutir de manera positiva o negativa para su consolidación, sin embargo, implica que el profesor desarrolle ciertas competencias que lo lleven a tener un mejor desempeño profesional que le permita impactar más allá del aula.

Perrenoud (2004, p. 121) señala que un docente debe ser capaz de "afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión", lo cual implica luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas, sociales y de cualquier tipo, desarrollando situaciones que, además de favorecer los verdaderos aprendizajes y el desarrollo de competencias en nuestros estudiantes, también beneficien a la toma de conciencia, la construcción de valores, de una identidad moral y cívica.

Además de organizar la propia formación continua, para Perrenoud (2004) es importante que como profesores negociemos un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red), implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.

Un docente competente es aquel que, conociendo sus debilidades profesionales y las barreras que lo distancian de una correcta atención a la diversidad en función de una práctica educativa inclusiva dentro de su contexto, es capaz de favorecer la propia formación continua que le ayude a resanar aquellas fisuras y permita un mejor desarrollo profesional.

Resulta importante que dentro de toda práctica pedagógica diaria se busque de manera prioritaria favorecer un ambiente agradable en cada clase, adecuado para el aprendizaje; estableciendo una relación basada en una amplia comunicación; fomentando a su vez los valores como el respeto, solidaridad, responsabilidad, confianza y tolerancia; buscando que todos y cada uno de los adolescentes sin importar sus particularidades o necesidades se sientan plenos, tranquilos e incluidos con las mismas oportunidades que los demás de participar, expresarse y desenvolverse activamente con sus pares y el maestro, aportando al desarrollo de competencias e incluso de sus habilidades socioemocionales.

Por otra parte, se debe favorecer el estudio y dominio del algunos aspectos y herramientas como lengua de señas, características de las necesidades educativas específicas principales y las formas correctas de atender, que nos pueden ayudar a brindar una mejor respuesta educativa para enseñar y aprender en la diversidad.

Avanzar hacia una educación en la diversidad que brinde igualdad en oportunidades no es una tarea sencilla, implica modificar varios aspectos del sistema educativo, al igual que seguir desarrollando a otros ampliamente. Sin embargo, como docentes frente a grupo tenemos la posibilidad de comenzar a desarrollar acciones que nos acerquen más hacia el objetivo.

Con base en la consideración de las principales competencias docentes que se pueden favorecer dentro del aula y el centro escolar, que nos acerquen más día a día hacia una educación inclusiva, y como parte de una propuesta para la valoración de la ejecución de las mismas durante el trabajo docente, en la tabla 1 se presenta una matriz en la que se puede estimar el cumplimiento de algunas habilidades, actitudes, valores y conocimientos (competencias) que favorezcan a la diversidad dentro del aula.

La matriz de valoración presentada puede ayudar a analizar el quehacer docente llevado al aula, a reflexionar y realizar una autoevaluación del mismo, apuntando hacia la mejora continua, al desarrollo profesional y a la reestructuración de la enseñanza.

De la simplicidad a la complejidad, de la homogeneidad a la diversidad. En ocasiones hacemos lo que creemos que está bien para nuestros alumnos sin considerar lo que para ellos es necesario en realidad. Se planifica y actúa sin considerar su complejidad y diversidad, hablamos e interactuamos con todos por igual como si fueran uno solo, sin ofrecer una mayor adaptabilidad a las demandas particulares.

Tabla 1. Competencias docentes para avanzar hacia una educación inclusiva.

Código: habilidad (HA), conocimiento (CO), actitud (AC)

	Indicador de ejecución	Sí	Parcial-mente	No
Atención centrada en el alumno y sus necesidades	HA. Elabora informes diagnósticos de los alumnos del grado AC. Orienta a los estudiantes AC. Tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno CO. Adecua el conocimiento al nivel y características de los niños			
Sensibilidad social (conocimiento del entorno, trabajo en equipo)	CO. Conoce las características del niño, sus dificultades, aspiraciones, su entorno social económico, sus condiciones de vida, etc. AC. Identidad con la comunidad. Participa y colabora en la solución de problemas de escuela-comunidad HA. Establece relaciones que permitan integrarse a todos, de tal forma que el problema sea de todos y no de uno			
Agente de cambio	AC. Tiene un compromiso para quienes la escuela es su mejor posibilidad de acceso al conocimiento HA. Promueve la participación de todos AC. Propone hacer de la escuela una comunidad inclusiva HA. Crea un clima de confianza y comunicación			
Dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje	HA. CO. Diseña estrategias de aprendizaje acorde a las necesidades de los alumnos HA. CO. Realiza adecuaciones curriculares favorables a las características o necesidades de los alumnos			
Evalúa el proceso de aprendizaje del alumno	HA. CO. Aplica instrumentos basados en las competencias AC. Atiende las características individuales de los alumnos			
Crea un ambiente de aprendizaje adecuado	AC. Fomenta la inclusión de todos los alumnos a la situación de aprendizaje AC. Considera la diversidad de los alumnos como un valor AC. Fomenta la práctica de valores HA. Realiza actividades que ponen en juego la democracia AC. Promueve manifestaciones de trabajo colaborativo entre todos			

Fuente: Fernández, 2005.

Conclusiones

Es importante destacar que el camino hacia una educación inclusiva necesariamente implica que nuestros gobiernos velen por la igualdad de oportunidades para todos nuestros niños, niñas y adolescentes, la población estudiantil en general. Se sobreentiende que es un largo camino por recorrer, no es una tarea sencilla.

A través de los profesores, los sistemas educativos tienen el desafío de transformar a la sociedad y evitar que las desigualdades sociales traspasen y se conviertan en desigualdades educativas. Sin embargo, hablar de profesores que guíen a sus alumnos hacia este objetivo también implica brindarles una mejor formación inicial, que apunte hacia el desarrollo de competencias que les permitan atender en una escuela normal a todos los estudiantes con sus diferencias y peculiaridades, ¡más maestros capacitados para atender a la diversidad y para que los niños aprendan entre la diversidad!

> Los centros escolares y la profesión docente han de resistir la tentación de echar tantos balones fuera; recrear, por el contrario, sus márgenes de actuación, de responsabilidad y de rendición pública y democrática de cuentas, reivindicar respaldos sociales y ofrecer confianza y garantías a la ciudadanía [Escudero, 2011, p. 101].

No es pensable ahora una inclusión plena, pero sí deben acometerse objetivos modestos e inexcusables. Rebajar significativamente los índices de exclusión actuales ha de ser uno de ellos. Los fracasos existentes no son el destino de la educación inclusiva, son aquellos que simplemente se han visto favorecidos por cuestiones en el ámbito social, cultural, político y escolar, por lo tanto, son "remediables". "Es preciso tomar nota de la realidad, pero dar la batalla a las indiferencias y trifulcas políticas que lo que hacen es empeorar la situación" (Escudero, 2011, p. 101).

Referencias

Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro.* Madrid: Wolters Kluwer.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (1993, 13 jul.). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación.*

Escudero, J. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105.

Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: "Enseñar y aprender entre la diversidad". *Revista Digital Umbral 2000*, (13), 1-10.

Fernández, J. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, *36*(2), 6.

Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educacion básica*. Calidad Educativa Consultores.

Parra Dussan, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, *5*(1), 139-150.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2019). *Consejo Técnico Escolar Segunda Sesión Ordinaria Educación Básica Ciclo Escolar 2019-2020. Guía de Trabajo*. México: SEP.

UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2010). *Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados.* Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186525_spa.

Javier Núñez Trejo. Es licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Física y cuenta con 2 años de servicio en el magisterio, donde se ha desempeñado como docente de educación básica en el nivel de secundaria, dentro del subsistema estatal, en la asignatura de Ciencias II. Física. Actualmente labora como maestro frente a grupo en la Escuela Secundaria Estatal 3012 y Estatal 3003 en Ciudad Juárez, Chihuahua. Correo electrónico: javinu0604@gmail.com.

El papel de la USAER en la nueva cultura de inclusión

Gabriela Berenice Muñoz Barrón

Alumnos de 2° A realizando actividad de inclusión. Escuela primaria CREI Ignacio Zaragoza, de la Colonia Nuevas Delicias, Chihuahua.

Fuente: Cortesía de Gabriela Berenice Muñoz Barrón.

Muñoz Barrón, G. B. (2020). El papel de la USAER en la nueva cultura de inclusión. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 111-119), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

El presente texto tiene como objetivo tratar el tema de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), destacando el trabajo que realizan y la manera en que se vinculan –o debieran vincularse– con el maestro de grupo, específicamente en el nivel de primarias. Se muestra un breve panorama de la historia de la educación especial y de la USAER, centrando la atención en esta última, para revisar cómo surgió, la manera de operar y la intervención que tiene en las escuelas regulares. Así mismo se destacan las carencias de las escuelas de educación básica cuando no se benefician con este servicio. Se analizan las fortalezas y debilidades a las que se enfrentan los docentes de grupo para atender alumnos con necesidades educativas específicas y para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación. Las reflexiones surgen a partir de la experiencia de la autora, quien trabaja en educación primaria, está familiarizada con el tema y vive día a día esta realidad en el aula.

Palabras clave: atención educativa, barreras para el aprendizaje, educación especial, inclusión, Necesidades Educativas Especiales, USAER.

Introducción

La inquietud sobre el tema del presente trabajo surge de la experiencia de la autora, quien atestigua una realidad educativa en la que los alumnos se enfrentan a distintas barreras, mismas que aparecen cuando se encuentran en interacción con el entorno en el que se desenvuelven. Dicha situación comenzó a ser observada específicamente a partir de su arribo a una escuela en una comunidad rural del municipio de Chihuahua, ubicada en el kilómetro 54 de la carretera Chihuahua-Ciudad Juárez, en lo que se conoce como Colonia Nuevas Delicias. Por ello, en lo sucesivo, la narrativa se realizará en primera persona.

Actualmente atiendo a un grupo de segundo grado con un total de 31 alumnos, de los cuales cinco se enfrentan día con día a barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), aunado a las necesidades específicas asociadas o no a una discapacidad. Uno de los casos más fuertes es un alumno diagnosticado con hidrocefalia, del cual apenas en este ciclo obtuve un diagnóstico proporcionado por la madre y por parte del Centro de Rehabilitación e Inclusión Infantil Teletón (CRIT).

Desde el primer día detecté algunas características, tales como que presentaba ciertos movimientos erráticos, tenía cierta peculiaridad en su cabeza –debido al tamaño–, su forma de hablar y la manera en que realizaba las actividades. Elaboré algunas preguntas para la madre de familia a fin de obtener información diversa e hice otras observaciones y entrevistas. Al solicitar algún escrito oficial que avalara el diagnóstico del alumno, la madre llevaba documentos antiguos que no permitían establecer una valoración correspondiente con su edad actual.

Detecté algunas barreras a partir de la información obtenida de las entrevistas, así como de la valoración curricular y del diagnóstico médico, que hacían referencia a la necesidad de implementar acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje adecuadas a las características, estilo y ritmo del estudiante, por ello empecé a realizar los ajustes razonables que consideré pertinentes en atención a la diversidad. Llevé a cabo, además, actividades de sensibilización con el grupo, para favorecer su desarrollo personal y social, evitando actitudes de segregación o discriminación. De esta manera, dentro de mi planeación especifiqué con claridad, desde su elaboración, los ajustes referentes a un menor grado de dificultad en las actividades, así como el espacio y tiempo para poder brindarle una atención individualizada (mientras los demás estudiantes realizaban un ejercicio con autonomía); algunos otros aspectos dignos de mencionar se relacionan con el cuidado del estudiante, por ello se trabajó con sus compañeros en la promoción de actitudes empáticas, determinando así que él siempre fuera el primero en salir del aula para evitar en la medida de lo posible algún accidente o lesión; de igual forma se acordó el apoyo mediante un monitor, el cual le brindaría acompañamiento y asesoría en ciertas actividades. Como docente traté de estar al pendiente de las actividades que realizaba, se le proporcionó material concreto y manipulable, actividades de acuerdo a los aprendizajes que se trabajaban –adecuadas a su nivel curricular– y que incluyeran técnicas de recortado, pegado, coloreado, entre otras. Se le colocó sentado al frente para que le fuera más fácil moverse, debido a que, por su condición, su motricidad gruesa y fina se observan afectadas, así mismo presentaba dificultades visuales, auditivas y en el área de lenguaje. Las actividades mencionadas anteriormente se llevaron a cabo con la finalidad de promover prácticas inclusivas y así contribuir a la minimización o eliminación de las barreras detectadas.

Analizando la situación de mi alumno me detuve a pensar qué más podría hacer por él, o me cuestionaba si me encontraba haciendo lo correcto. Debo reconocer que en momentos me resultó difícil brindarle la atención pertinente, llegué a sentirme desprotegida e imaginé lo difícil que resulta para un maestro frente a grupo atender a la diversidad de estudiantes que arriban a nuestras aulas.

Acerca de la educación especial y la USAER

De acuerdo a las investigaciones sobre el tema, la educación especial tiene su inmersión en las escuelas a principios del siglo XIX. Inició con la atención a tres grupos de población: inadaptados sociales, sordomudos y ciegos; en tanto que en la capital del país se fundaron varias instituciones para su atención, como fue el caso de la Escuela de Sordomudos en 1861 y la de Ciegos en 1870 (SEP, 2004).

Respecto a la integración, el término se entiende como el "proceso continuo y progresivo que se inicia desde el grupo familiar con la finalidad

de incorporar al individuo con necesidades especiales a la vida escolar, social y laboral de la generalidad" (Romero y Lauretti, 2006); en tanto que la inclusión es asumida como "consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa" (Echeita y Duk, 2008).

En la actualidad se puede observar que, pese a que la teoría y los modelos educativos mencionan la inclusión educativa como elemento central del aprendizaje, la realidad denota que aún en muchas escuelas se experimenta la integración como modelo de atención a los estudiantes. Dicho esto, se puede mencionar que continuamos en una transición entre integración y una verdadera inclusión, pues aún falta mucho por hacer para atender a los alumnos que se enfrentan a barreras para el aprendizaje con o sin discapacidad, principalmente en aspectos estructurales como infraestructura deficiente y condiciones socioeconómicas desfavorables; en lo normativo con la inexistencia de programas o subsistemas educativos creados para atender a grupos vulnerables; en lo didáctico con la falta de estrategias de enseñanza que consideren a la diversidad y el uso de recursos heterogéneos, así como en la preparación de los docentes y el apoyo de instituciones y programas.

En lo que respecta al área de educación especial, esta evolucionó hasta llegar a los Centros de Atención Múltiple (CAM), que ofrecen atención en distintos niveles de educación básica, utilizando –con las adaptaciones pertinentes– los planes y programas de estudio generales y de formación para el trabajo. Los grupos se organizan en función de la edad de los alumnos, pudiendo congregar en un mismo centro o grupo a estudiantes con diferentes tipos de discapacidad, pero todo bajo el paradigma de la segregación. Por otra parte, los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Romero y García (2013) señalan que:

> [...] en cada unidad hay generalmente cinco profesionales: un director, un trabajador social, un psicólogo, un maestro de comunicación y un maestro de apoyo (de estos últimos puede haber más de uno). Las USAER atienden a un promedio de cinco escuelas de manera itinerante, con excepción del maestro de apoyo, que puede permanecer en una sola escuela. Entre las principales funciones de las USAER están: realizar las evaluaciones psicopedagógicas, apoyar a los docentes en la elaboración de las adecuaciones curriculares por medio de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) y orientar a las familias [p. 80].

La situación anterior sería excelente si en todas o en la mayoría de las escuelas se contara con ese tipo de apoyo, pero en la realidad se ve que esto no sucede y es el docente frente a grupo el que debe buscar, por sus propios medios, la manera de incluir y atender a los alumnos para eliminar

o minimizar las barreras de aprendizaje, lo cual sería ideal si se contara con programas que apoyen la actualización y capacitación del maestro regular. Por otra parte, si consideráramos el modelo actual de educación inclusiva, este plantea el trabajo colaborativo entre maestros y equipo de apoyo para así lograr formas más eficientes de atención a los educandos, aunado a ello busca la capacitación y asesoramiento para que sea el propio docente quien adquiera los elementos necesarios que le permitan dar respuesta a la diversidad de estudiantes que arriban a las aulas.

Uno de los acontecimientos que marcó un antes y un después en la educación especial fue el Informe Warnock de 1978, el cual reafirmó el significado de "normalización". Este no se enfocó en convertir a una persona con necesidades educativas especiales (NEE) en "normal" sino en aceptarlo tal como es, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndole los servicios para que pueda desarrollar al máximo sus potencialidades (Dussan, 2010).

Para hablar de USAER es necesario hacer énfasis en el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. Implica asumir los principios de justicia, la no discriminación y la igualdad de oportunidades.

Al hablar particularmente sobre mi experiencia, desde que inicié en el servicio –en el año 2016– en cada grupo atendido se presentaron más de dos casos de alumnos con necesidades educativas específicas que se enfrentaban a barreras para el aprendizaje. Durante el primer año me sentía muy desprotegida para saber cómo atender a dichos niños, ya que durante mis estudios en la Normal Básica llevamos una asignatura denominada Atención a la diversidad, pero pienso que no adquirimos las bases necesarias ni las herramientas para atender a dicha población. Fue mediante la experiencia y la autoformación como aprendí a enfrentar esos retos.

Como docente en servicio, nunca he trabajado en una escuela que cuente con el apoyo de la USAER. Solamente en mi etapa de practicante fue cuando observé un plantel que tenía ese apoyo y las maestras de educación especial atendían a los alumnos en un salón aparte. Esa ha sido mi experiencia más cercana con la USAER, por lo cual me interesé en indagar acerca del apoyo que brindan y la manera en que operan.

La atención de la USAER

Para detectar a los alumnos, el personal de la USAER primeramente realiza observaciones en las aulas, identificando a los estudiantes que posiblemente requieren la atención. Aunado a ello, el maestro de apoyo lleva a cabo una valoración curricular, complementando la información con entrevistas al docente de grupo, así se comienza a determinar si el estudiante requiere la valoración por parte de las áreas del equipo de apoyo (lenguaje y comunicación, motricidad, trabajo social y psicología). Posteriormente, a partir

del resultado de las evaluaciones se elabora un informe de valoración psicopedagógica en el que se describe con exactitud la situación del alumno, tanto académica como personal. Es un informe muy detallado que va desde las condiciones del embarazo de la madre hasta la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Se concluye con la elaboración del *plan de intervención*, en el cual se especifican las acciones a realizar para la minimización o eliminación de las BAP. En él participan tanto maestros regulares como equipo de USAER.

El maestro de apoyo tiene la responsabilidad de brindar acompañamiento en el aula –con el resto de los compañeros– o en el grupo de apoyo integrado con otros alumnos con necesidades específicas del mismo plantel. Respecto a lo anterior, en la revisión de la literatura se encuentra que, de acuerdo con Romero y García (2013),

> Los docentes regulares o los padres de familia solicitan a la USAER la evaluación de los niños por sospechar alguna problemática que le dificulta seguir el ritmo de aprendizaje del resto del grupo. La USAER entonces inicia el procedimiento de realizar la evaluación psicopedagógica, diseñar la propuesta curricular adaptada y la atención del maestro de apoyo [p. 82].

En la escuela en que laboro –como mencionaba anteriormente– no se cuenta con el apoyo de la USAER y los procesos de diagnóstico y atención a niños con necesidades educativas específicas se realizan por los docentes frente a grupo. Por medio de la observación y aplicación de técnicas de evaluación detectamos limitaciones y problemáticas para el aprendizaje. Sin embargo, existen casos en que los maestros no tienen la preparación o el interés para realizar estos procesos y ello redunda en un fenómeno de desigualdad que afecta directamente a los niños. Romero y García (2013) mencionan que:

> El apoyo que brindan las USAER o los CAM a las escuelas regulares muestra carencias importantes, pues el modelo de atención itinerante permite, en el mejor de los casos, dar apoyo solamente a los alumnos que presentan necesidades más notables; así, por ejemplo, cuando un psicólogo atiende cinco escuelas, sus posibilidades de brindar apoyo individualizado son muy limitadas [p. 83].

La cita anterior evidencia que aún cuando las escuelas cuentan con servicios de apoyo, los alumnos con necesidades educativas específicas que se enfrentan a BAP –en pleno sigo XXI– quedan desprotegidos en cuanto a atención individualizada, ya sea por factores relacionados directamente con los docentes de grupo o porque la cobertura de las instituciones de apoyo es muy limitada.

Resulta importante destacar mis experiencias como maestra en formación, pues en las prácticas profesionales observé que los equipos de USAER del plantel que tenía asignado no promovían el trabajo colaborativo entre los maestros de grupo y los de apoyo. Lo común era que estos últimos sacaran a

los alumnos del aula y se los llevaran al salón de apoyo, o bien que aplicaran alguna actividad o dinámica con todo el grupo, enfocándose principalmente en los alumnos que eran atendidos por el equipo. Posteriormente comunicaban al docente lo que habían trabajado y era todo; no se daba el trabajo colaborativo entre ambos maestros, lo cual se asumía como un modelo de integración educativa.

A lo largo de la historia han existido personas que fueron discriminadas consciente o inconscientemente. No contar con la atención debida cuando se enfrenta alguna dificultad, ya sea por falta de experiencia o por la débil preparación del docente, es una forma de exclusión, de allí la importancia de que en las escuelas regulares se amplíen los servicios de la USAER para poder brindar una mejor atención a los alumnos que lo necesitan.

Cobertura y datos actuales de educación especial y USAER

En la estadística 911, que utiliza la Secretaría de Educación Pública (SEP) para recopilar información de inicio de cursos, se obtuvo que:

> En educación básica en el ciclo 2018-2019 estuvieron matriculados 358 mil 103 estudiantes con discapacidad y 22 mil 163 con aptitudes sobresalientes. Estos datos se encuentran lejos del porcentaje de personas con estas condiciones que debería atender el sistema educativo. Lo anterior indica que todavía muchas personas con discapacidad no acceden al sistema educativo formal, o no son visibilizadas, identificadas, cuantificadas y/o reportadas, y que los estudiantes con aptitudes sobresalientes no son identificados o se piensa que no requieren una atención específica [SEP, 2019, 41].

Hay que tener en cuenta que no solo se trata de que los alumnos con necesidades educativas especiales accedan al servicio sino que se les brinde educación pertinente dentro del aula regular. El problema es que vemos lo difícil que es para muchos de ellos tener acceso a una escuela, lo es aún más que ya estando dentro reciban la atención requerida.

Un punto a considerar, de acuerdo a datos de la *Estrategia Nacional Inclusiva*, es la alta proporción de escuelas de educación básica que no cuentan con un especialista o un equipo de especialistas de la USAER que faciliten las condiciones de inclusión y proporcionen apoyo a directivos, docentes, estudiantes y sus familias. Hoy, cada USAER atiende en promedio a seis escuelas (ver tabla 1).

Tabla 1. Escuelas por nivel educativo atendidas por la USAER.

	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
Escuelas atendidas por USAER (2005-2006)	97	2,423	13,426	788	16,734
Total de escuelas a nivel nacional (sostenimiento público)	s/d	71,040	90,896	28,246	190,155

Fuente: Adaptación (SEP, 2006, p. 24).

En la tabla 1 se puede observar que existe apoyo por parte de la USAER en el nivel educativo donde laboro (primaria), pero se debe tener en cuenta que en términos reales representa un porcentaje muy bajo para el total nacional de escuelas de este nivel y para la cantidad de alumnos que se enfrentan a barreras para el aprendizaje con o sin discapacidad. La SEP (2006) resalta que:

> Son los servicios de educación especial encargados de apoyar el proceso de inclusión educativa de alumnas y alumnos no solo de los que presentan una discapacidad o aptitud sobresaliente, sino de toda la diversidad, es decir migrantes, jornaleros e indígenas, sin dejar de lado a los que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad. Estos servicios promueven, en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general [p. 37].

La cita anterior expresa el deber ser de los servicios de apoyo, pero en la realidad aún falta mucho por hacer. La percepción de algunos maestros de educación especial es que se están haciendo reformas que impactan más en el ámbito administrativo, con más procesos burocráticos, mucha papelería y documentos que reducen el tiempo destinado a la atención a los alumnos.

Conclusiones

En este breve bosquejo de la educación especial y los servicios de la USAER se presentaron algunas fortalezas y debilidades vistas desde la experiencia de una maestra de grupo del nivel de primaria. El balance general es que su cobertura es mínima en relación al número de planteles de cada nivel, y cuando el servicio existe, presenta dificultades como la falta de comunicación entre los maestros de educación especial y los maestros de grupo.

Es realmente preocupante darse cuenta de que la mayoría de las escuelas no cuentan con el apoyo de la USAER y sin duda es una señal de alerta que los maestros debamos estar preparados para atender a la diversidad, aunque para ello requiramos de cierto tipo de ayuda para realizarlo de la mejor manera.

Aunque los docentes frente a grupo estén preocupados y ocupados ética y profesionalmente por el buen desarrollo y desempeño de todos los alumnos, en el caso de atención a estudiantes que se enfrentan a barreras para el aprendizaje es de suma importancia que sean apoyados por especialistas. Sin embargo, no se debe evadir la responsabilidad de brindar atención a dicha población y para ello es recomendable seguir el camino de la preparación constante para ejercer la labor docente con profesionalismo y en beneficio del propio alumnado.

Referencias

Dussan, C.P. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISSES*, (8), 73-84.

Echeita Sarrionandia, G., y Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio Educativo*, 6(2), 1-8. Recuperado de: https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436/5874.

Romero Contreras, S., y García Cedillo, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911.

Romero, R., y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, *10*(33), 347-356. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603319.

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2004). *Licenciatura en educación especial. Plan de estudios 2004*. México: SEP.

SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.

SEP (2019). *Estrategia nacional de educación inclusiva*. México: SEP.

Gabriela Berenice Muñoz Barrón. Es licenciada en Educación Primaria egresada de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua "Profr. Luis Urías Belderráin"; cuenta con 4 años de servicio en el magisterio, donde se ha desempeñado como profesora atendiendo a los grados de tercero, primero y segundo, respectivamente. Actualmente se encuentra en el inicio de su quinto año de servicio, atendiendo al grupo de sexto grado y cursando el tercer semestre de la maestría en Desarrollo Profesional Docente en la Escuela Normal Superior "Profr. José E. Medrano R.". Correo electrónico: gabriela.munoz.bar@chih.nuevaescuela.mx.

La distancia entre la inclusión educativa y las escuelas rurales

Noel Antonio Quezada Caro

Escuela Primaria Federal "Guadalupe Victoria" ubicada en la localidad de Saucería, municipio de San Francisco de Borja, Chih., septiembre de 2020.

Fuente: Cortesía de Noel Antonio Quezada Caro.

Quezada Caro, N. A. (2020). La distancia entre la inclusión educativa y las escuelas rurales. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 121-131), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

La inclusión educativa es indispensable para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y con una perspectiva de respeto ante la diversidad, es por ello que la escuela es parte fundamental en el logro de estos propósitos, con el fin de que los alumnos, desde niños, cimienten estas ideas que formarán a la sociedad del mañana. Trabajar con la diversidad es una tarea compleja, debido a que requiere que toda la comunidad logre aceptar esas características como parte esencial de cada ser humano, para que se les incluya y respete por lo que son; sin embargo, ni las instituciones, ni los docentes, ni padres de familia, están preparados para enfrentar las condiciones que demanda la población. En este documento se plantean dos casos de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), los cuales son trabajados con el mismo interés que el resto de los estudiantes, pero a pesar de ello no se obtienen los mismos resultados. Además se realiza un acercamiento a las necesidades que tiene el sistema educativo mexicano hacia la consolidación de la inclusión educativa sobre todo en las zonas rurales, debido a que en ocasiones se les excluye de departamentos complementarios (trabajo social, orientación, psicología y maestros de apoyo) por el hecho de ser escuelas con menor población estudiantil, negando de esta forma el derecho a ser atendidos de una manera más efectiva acorde a sus necesidades.

Palabras clave: atención a la diversidad, capacitación docente, padres de familia, política educativa, servicios de apoyo a la educación.

La inclusión en el currículo formal

Desde el inicio de los tiempos han existido diferencias en los individuos, solo que se ha cambiado la forma en la que se actúa ante esta diversidad. Actualmente se lucha por brindar las mismas oportunidades a cualquier persona sin tomar en cuenta su condición para el aprendizaje, pero esto no ha ocurrido siempre, es un tema que está de moda, el cual ha sufrido un importante transcurso para llegar hasta lo que es su definición actual. Con el fin de comprender mejor el proceso de inclusión se comenzará rescatando algunos aspectos medulares al definir dicho término.

> [...] en primer lugar, se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos o alumnas –todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo....)–, pero al mismo tiempo no puede perderse de vista que hay sujetos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar [sic] con plenitud ese sentimiento de pertenencia, como pueden ser las niñas o las jóvenes en muchos países, o los niños y niñas con discapacidad en otros, o los pertenecientes a determinadas minorías étnicas en otros casos, o aquellos que son inmigrantes o hijos de inmigrantes en países con lenguas de acogida distinta a su lengua materna [Echeita, 2008, p. 10].

México, al ser un país tan grande, posee una enorme diversidad de culturas en donde un grupo de la población es visto de manera normal por ser mayoría y a otros sectores se les observa distinto por su forma de vivir, de hablar y de ser; lo mencionado anteriormente genera que se asuman pensamientos erróneos en los cuales se cree que por no ser iguales al resto se les debe de tratar de forma diferenciada. Cuando se habla de inclusión se liga dicho término a la discapacidad, que si bien está muy relacionado no es exclusivo de ello, debido a que la inclusión abarca una vertiente más amplia.

Uno de los principales motivos de exclusión es la discapacidad, la cual se puede dar de forma congénita o adquirida, ambas se consideran igual de importantes. Si bien este grupo de la población son los más señalados, son también a quienes se les ha empezado a dar el lugar que les corresponde como seres humanos en igualdad de derechos y obligaciones. Asimismo, hay otra parte de la población a la que no se le incluye por diferentes razones, como pertenecer a una etnia, migrantes, sexo, condición económica u otras.

Las diferencias serán inevitables a lo largo de toda la humanidad, por lo que no se podrá realizar alguna acción para que todos seamos idénticos sino que se necesita modificar los patrones de conducta existentes para el diseño de nuevas actitudes orientadas hacia la práctica real de valores. Se requiere de "la construcción de una cultura que reconozca, tenga en cuenta y festeje la diferencia humana, cualquiera que sea su causa, y no la oprima" (Barton, 1998, p. 73). Con ello se evidencia que la discapacidad se basa en una construcción social, lo cual posibilita ser vista desde otra perspectiva desde la cual se le valore, lejos de excluir, limitar y oprimir los derechos que les corresponden.

Pero, ¿cómo cooperar y desde dónde hacerlo para que las nuevas generaciones crezcan con ese sentido humano de respetar y apoyar a la diversidad? En primer término se sabe que hacerlo con adultos sería una tarea compleja debido a que no todos estarían dispuestos a involucrarse en dicho proceso y les resultaría más difícil modificar sus estructuras mentales existentes, por lo que la única y más viable opción es trabajar dicho aspecto desde la niñez y adolescencia a través de la educación para que los futuros ciudadanos estén inmersos en esta formación.

Las instituciones educativas constituyen uno de los primeros acercamientos a la vida en sociedad, es ahí donde se desarrollan acciones que forjan el futuro de la niñez y la adolescencia del país. "La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante" (Echeita, 2008, p. 11). A pesar de la diversidad existente entre los estudiantes, las instituciones deben de luchar por que los alumnos logren una inclusión educativa de manera placentera, que se les incluya tanto académica como socialmente.

> Hoy la escuela, más que una *fábrica de sujetos*, es un espacio dotado de reglas y recursos, por lo general desiguales, donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos. Por otra parte, se espera de la escuela que desarrolle objetivos que no siempre son necesariamente complementarios, cuando no contradictorios (la socialización, la personalización, la formación para el trabajo, la reproducción de una identidad religiosa o cultural, la formación de competencias laborales, la formación de ciudadanos críticos, etc.). Los agentes escolares (los padres, los alumnos, los directivos y docentes) están obligados a elegir, articular y estructurar estrategias en función de sus condiciones de vida, recursos disponibles, valores y tradiciones culturales. La escuela no produce *productos estándar* [Tenti Fanfani, 2008, p. 63].

Desde la perspectiva personal se considera que la inclusión educativa implica atender a la diversidad, pero no únicamente dándoles la oportunidad de acceder a un aula regular y recibir un trato igualitario sino a través de la creación y diseño de verdaderas experiencias educativas, sociales y culturales. Que brindar respuesta a las necesidades de cada alumno constituya un reto por superar, siendo conscientes de que los procesos de aprendizaje ocurren de forma diversa en cada educando y se tendrán que realizar ajustes razonables para lograr que ellos realmente se sientan acogidos y respetados en donde se encuentren. La inclusión va más allá de las palabras, son las acciones las que marcan en gran medida la diferencia para esos niños dentro de las aulas educativas.

Para llevar a cabo la inclusión se requiere cambiar las políticas educativas hacia este enfoque, pero hacerlo de raíz y no únicamente de manera superficial. Actualmente el currículo formal considera que existen las condiciones adecuadas para que todos los estudiantes sin importar sus barreras para el aprendizaje y la participación se integren a las escuelas regulares para desarrollar los aprendizajes previstos de acuerdo a su edad y grado escolar; sin embargo, al contrastarlo con la realidad de las aulas, se puede identificar que el currículo real dista mucho del formal, las instituciones no poseen ni la infraestructura necesaria para atender a los jóvenes con discapacidad ni los recursos humanos para brindar una atención integral a sus necesidades.

Con el fin de identificar los elementos existentes de la relación entre inclusión y el currículo formal se rescatan algunos aspectos afines. Primeramente, dentro del Plan de Estudios 2011, en uno de sus principios pedagógicos llamado "Favorecer la inclusión para atender a la diversidad", se especifica que:

> [...] al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva. Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular. Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a

> las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes [SEP, 2011a, p. 35].

Además, en el Programa de Estudios de Matemáticas 2011 se señala, dentro de las orientaciones pedagógicas y didácticas para la educación básica, "generar condiciones para la inclusión de los alumnos, considerando los diversos contextos familiares y culturales, así como la expresión de distintas formas de pensamiento, niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje" (SEP, 2011b, p. 57). Asimismo, dentro de la organización de ambientes de aprendizaje destaca que:

> [...] las variables sociales, culturales y económicas, como las cuestiones de equidad de género o de inclusión de las minorías –las capacidades diferentes y las inteligencias múltiples– deben ser atendidas con base en estrategias didácticas de contextualización de las situaciones problema y con consideraciones profesionales sobre el contacto personal con las y los estudiantes [SEP, 2011b, p. 81].

El documento más reciente que favorece la inclusión se denomina *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*, donde se plasma la idea central de que cualquier institución educativa debe de considerar la atención a la diversidad, dejando atrás la idea de que se cree o diseñe un espacio exclusivo para quienes presentan barreras para el aprendizaje y la participación, con lo que se otorga el deber a la escuela regular (SEP, 2019).

El currículo formal precisa que los docentes se encuentran capacitados para atender la diversidad, pero el currículo real refleja que hay maestros que atienden alumnos con diferente lengua materna, con discapacidad, con trastornos, migrantes, entre otros, para lo que no se encuentran capacitados, esto debido a que las políticas educativas impulsadas no logran llegar a todos los contextos de las aulas a pesar de las necesidades del servicio. Si llega a ocurrir la preparación profesional, la mayoría de las ocasiones es porque los profesores buscan de manera personal los apoyos que cada uno requiere y por los cuales tienen que pagar para hacer mejor su trabajo.

El hecho de que en las escuelas no existan departamentos como lo son trabajo social, orientación, psicología o maestros de apoyo, genera que se atienda a los estudiantes desde la propia experiencia de los profesores y a través de los recursos de los cuales disponen. De igual forma, no existen suficientes programas o proyectos que trabajen la infraestructura educativa en cuanto a inclusión sino que el directivo tiene que organizar a su colectivo para emprender las acciones necesarias ante las demandas existentes.

> A la vista de las consideraciones anteriores parece bastante evidente, entonces, que las políticas para la inclusión educativa tendrían que ser políticas sistémicas –esto es, que afecten a todos los componentes de un sistema educativo; currículo, formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiación, etc.–, siendo para ello un elemento nuclear o principio transversal de las mismas [Echeita, 2008, p. 12].

Se considera firmemente que las políticas constituyen la base para cualquier cambio, pero también trasciende la importancia de otorgar un seguimiento a las mismas, sobre todo en las zonas rurales y alejadas, debido a que estas ideas presentan dificultades para ser replicadas. De igual forma, no solo es esencial impulsar políticas inclusivas sino lograr la interacción entre los diferentes miembros, departamentos y elementos involucrados, debido a que solamente de esta manera se posibilitará el éxito de las mismas.

La inclusión desde el currículo real

Actualmente laboro como maestro de educación secundaria en la Escuela "Filomeno Parra Castillo" No. 3051, en la comunidad de San Francisco de Borja, Chihuahua. Cuenta con tres grupos, uno para cada grado, y con aproximadamente 85 estudiantes en toda la institución, así como con un subdirector, trabajador manual, secretaria y cuatro docentes. Carece de departamentos complementarios como trabajo social, prefectura, orientación y maestros de apoyo, por lo que a los profesores les corresponde suplir tareas que no les competen con el fin de brindar mayor atención al estudiantado.

Durante julio del 2017 egresé de la Escuela Normal Superior "Profr. José E. Medrano R.", seguido de ello, en agosto se me asignó mi plaza en San Francisco de Borja, para iniciar el ciclo escolar 2017-2018. Al ser una comunidad rural, toda la gente se conoce, porque es un municipio pequeño, del cual un servidor proviene, lo que genera que tenga cierta ventaja en el conocimiento de las familias y el contexto de los estudiantes. La población estudiantil está conformada por varias comunidades, las cuales asisten a la cabecera municipal a los Centros Regionales de Educación Integral (CREI), y todos los estudiantes que continúan su formación académica ingresan a la Escuela Secundaria No. 3051, debido a que es la única en el municipio.

El ciclo escolar comenzó de manera común, se aplicaron tests para caracterizar a los grupos que se atenderían y con ello partir hacia el desarrollo de las secuencias didácticas. Al pasar unas semanas identifiqué a un alumno con cierta problemática hacia el aprendizaje, dejé transcurrir unos días debido a que me enfoqué en observar sus actitudes, sus trabajos y revisar los instrumentos detenidamente acerca de lo que respondió. Luego de ello decidí compartir mis inquietudes con el resto de los maestros, con el fin de saber si ellos detectaron algo en él; hubo diferentes puntos de vista, pero todos coincidimos en que existía una condición que debía de ser atendida.

Con el fin de obtener evidencias, se revisaron los documentos entregados en dirección con el propósito de identificar si había alguna prescripción médica del alumno o si venía con algún expediente o recomendaciones por parte de los profesores del nivel anterior, sin embargo no existía ningún documento que confirmara las dudas por parte de un servidor. Trascurrieron los días y se reflejó un bajo rendimiento en el estudiante, además es fácil detectar

que desde primaria se le dio un trato diferente al resto de sus compañeros y para él trabajar de manera igualitaria a sus pares no es algo común; algunos comentaron que solo se la pasaba jugando o que hacía dibujos, lo que me confirmó aún más que había detalles que debían ser atendidos.

Se debe de reconocer que, como docentes, en ocasiones ante nuestra falta de capacitación para atender a la diversidad se etiqueta a los alumnos poniéndolos a realizar otras actividades que están fuera de los procesos de aprendizaje marcados por el currículo, a pesar de que las capacidades de los estudiantes estén en óptimas condiciones, lo que genera que ellos mismos se clasifiquen y durante los siguientes niveles educativos no quieran trabajar porque ya están acostumbrados a que únicamente se les entretenga con alguna actividad aunque no conlleve construcción de conocimientos.

Se reflejaba en el alumno una falta de organización en los materiales, así como malas condiciones de sus útiles escolares (cuando se llegaban a presentar). En una escuela con organización completa lo más sencillo sería canalizarlo a un departamento y que desde ahí se revisara su caso para identificar si había algo que no se estuviera atendiendo como debería; sin embargo, como no fue posible hacer lo anterior se requirió que los mismos docentes identificáramos y trabajáramos las barreras que creíamos existentes. Después de tratar de obtener evidencias de distintas fuentes y no tener el éxito esperado, en colegiado con otra maestra y el director de la institución se optó por llamar a los padres de familia del alumno para platicar con ellos.

Es un tema complejo hablar con padres de familia acerca de sus hijos, sobre todo cuando se les quiere informar que posiblemente hay una situación que debe ser atendida, por lo que se torna complicado planear cómo manejar el tema. "Hay que ser conscientes, sin embargo, de que la situación de la familia, por lo general, cambia ante el descubrimiento o la aparición en los hijos de alguna discapacidad, lo que comúnmente provoca dolor e impacta el clima del hogar" (Rodríguez, Romeu y Martínez, 2010, p. 52).

Los padres tuvieron respuesta positiva ante el llamado que hizo la institución. El día que acudieron se comenzó comentando las actitudes del joven, desde su comportamiento agresivo e inocente con los compañeros hasta la falta de compromiso para realizar las actividades encomendadas; los padres comentaron que desde el inicio de la educación del hoy adolescente se ha tenido esta serie de situaciones con él y que incluso fue repetidor durante un año debido a su falta de trabajos y dificultad para el aprendizaje. Ellos atribuyeron su conducta a la apatía, debido a que en su casa realizaba actividades como dar comida a las gallinas, salir a buscar animales u otras en las que no presentaba problemas; desde su experiencia lo veían normal.

Por parte de los profesores se les sugirió estar al pendiente de los materiales que llevaba su hijo, debido a que no asistía con los útiles necesarios para trabajar, asimismo buscar ayuda con un profesional para que los orientara

acerca de si existía alguna condición con el estudiante. Los padres argumentan que durante toda la primaria lo atendió una psicóloga quien dijo que no tenía una problemática severa de aprendizaje; sin embargo, ellos nunca vieron reflejado un avance en su hijo. Por lo anterior, se comprometieron a hablar con el alumno, estar al pendiente de sus tareas y trabajos, así como atender el llamado de cualquier docente en caso de ser necesario.

El joven no fue atendido por los padres de familia, incluso se buscó información de cómo proceder para que por parte del sector salud se les brindara un apoyo, pero no hubo repuesta, aún se desconoce si fue por falta de conocimiento o simplemente no quieren aceptar que su hijo tiene una condición que lo hace aprender diferente al resto de sus compañeros del grupo. Desde la escuela se trató de brindar la mejor atención al alumno, pero se reconoce que no se estaba llevando al máximo, como se podría hacer con un diagnóstico presentado por un profesional. Cabe destacar que los padres del joven no son profesionistas, se dedican al campo y su escolaridad es baja, lo que genera que estén menos abiertos a estos cambios, aunado a ello se encuentra la situación que viven en una comunidad y no en la cabecera municipal, lo que torna complicado asistir a la escuela durante las juntas o entrega de boletas.

Contrastando el caso anterior con otro presentado en el mismo grupo, se encuentran notables diferencias en ellos. En esta situación la alumna aparentemente no reflejaba necesidades evidentes de atención, debido a que era muy tímida, no participaba, no daba problemas y siempre cumplía con lo que se le pedía, pero al momento de las explicaciones se detectó que tenía dificultades en la comprensión de las indicaciones, por lo que se revisaron los documentos presentados por los padres de familia y se pudo conocer que presentaba trastorno por déficit de atención (TDA). En cuanto a matemáticas, le costaba bastante trabajo entender las explicaciones, por lo que siempre se le brindó una atención personalizada cuando se observó que no había comprendido las instrucciones dadas.

La mamá de la alumna es profesionista y el padre, aunque no lo es, refleja un gran interés en ella, en sus calificaciones, tareas, proyectos y todo lo que compete a la educación de su hija. Al encargar trabajos tenía que especificarse especialmente con ella cómo se deberían de hacer, porque al llegar a su casa se le complicaba explicarles a sus papás; sin embargo, es común que ellos se comuniquen con un servidor para resolver las dudas, y se les atiende cuando así lo requieren. A pesar de las dificultades de comprensión y atención que presentaba la estudiante, nunca faltó con alguna tarea o trabajo, se preocupaba cuando no entendía algo y se acercaba a preguntar.

En ocasiones se pedía permiso para llevarla al médico a que continuara su tratamiento, y además se le brindó atención con la psicóloga del municipio. Los padres siempre asistían a las juntas de entrega de boletas o cuando

se les mandaba hablar por cualquier asunto, lo que generó que se trabajara de manera coordinada entre familia, estudiante y profesores. A lo largo del ciclo escolar se pudo observar mejoría en las actitudes de la alumna, era muy común verla apartada de sus compañeros, no participaba en clase y no socializaba en los recesos, pero actualmente tiene un avance significativo en comparación con el inicio del ciclo.

De acuerdo con lo mencionado, coincido con Moliner cuando dice que "para que surja una inclusión realmente firme hay que contar con un fuerte apoyo de los padres como elemento esencial" (2008, p. 32). Concuerdo con este autor debido a que el trabajo colaborativo entre docentes y padres familia consolida el proceso educativo de cualquier estudiante, sobre todo cuando tienen barreras para el aprendizaje y la participación, por lo que se torna indispensable contar con dicho respaldo para favorecer al alumno.

Lo anterior permite identificar las variantes en dos casos en los cuales evidentemente se requiere trabajar para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación: ambos se detectan, se investigan, se habla con los padres y se les brinda atención; sin embargo, el avance en uno y otro alumno no fue el mismo, debido a que el apoyo recibido por la familia fue distinto. En cuanto a la labor educativa, aún cuando los docentes podemos lograr avances significativos en los estudiantes, estos se potencian cuando se cuenta con el respaldo y colaboración de los padres de familia. Es por ello que se está de acuerdo con lo que menciona Cabrera:

> Para llevar a cabo una educación integral del alumnado se necesita que existan canales de comunicación y la acción conjunta y coordinada de la familia y la escuela, solo así se producirá el desarrollo intelectual, emocional y social del niño y la niña en las mejores condiciones. Esta actuación conjunta estimulará en el niño y la niña la idea de que se encuentra en dos espacios diferentes pero complementarios [2009, p. 2].

Los padres de familia son quienes pueden llevar el seguimiento ante alguna dificultad detectada por los docentes, debido a que la escuela no cuenta con los departamentos complementarios que ayuden a identificar y eliminar las barreras existentes. Seguramente al trabajar con otros profesionistas expertos en el tema se logrará establecer un proceso comunicativo que marcará pautas de acción hacia el desarrollo integral del alumno con alguna barrera para el aprendizaje y la participación; sobre todo, se sentirá apoyado por las personas que lo rodean y le será más sencillo trabajar las áreas en donde hay dificultades, sin miedo al rechazo y la exclusión.

Conclusiones

Cursar la maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente me ha permitido visualizar un poco más allá de lo que hace meses podía ver, en

cuanto a inclusión reconozco que se requiere modificar el currículo para realmente brindar una educación de calidad a la diversidad, y hacerlo no solo desde el currículo formal sino también desde el real, lo que implica que se respalde a las escuelas mediante unidades de apoyo, capacitación para los docentes e infraestructura para atender las diferentes barreras para el aprendizaje y la participación.

Las políticas educativas deben cambiarse, cualquier escuela debería ser considerada importante y brindarle los departamentos necesarios para complementar el proceso formativo, porque no por tener menos alumnos o ser una escuela rural quiere decir que se tengan menos derechos o que se prive de ellos a quienes presentan distintas barreras para el aprendizaje y la participación. Se eligió enfocar este escrito a la distancia que hay entre las escuelas rurales y la educación inclusiva, donde se puede detectar que estas sufren un abandono por las autoridades y los recursos necesarios no están al alcance. Asimismo, atender a la diversidad se torna en un reto complejo, debido a que la comunidad no cuenta con servicios de salud completos, que pudieran colaborar con esta labor.

En cuanto a la reflexión docente, es inevitable que como profesores siempre hagamos un análisis acerca de nuestra práctica profesional al posicionarnos entre las fortalezas y las áreas de oportunidad que tenemos, para de ahí trazar un plan de acción que nos oriente hacia el desarrollo de las competencias necesarias para atender la diversidad. La principal cualidad de un docente debe ser la actitud que tenga, porque evidentemente en estos tiempos es muy difícil que lleguen los apoyos y se requiere que por sí solos los profesores busquen y consoliden los aprendizajes que les hacen falta para poder dar respuesta a las barreras para el aprendizaje y la participación que presentan sus alumnos.

El tema de la inclusión educativa es complejo; sin duda, hay avances significativos que marcan el camino que se habrá de seguir, pero de igual forma se exigen acciones para consolidar dicho proceso, que debe ser articulado por todos los actores involucrados y no únicamente por los docentes, así como por los diferentes elementos que influyen en la atención a la diversidad.

Dentro de este tema también se ve inmersa la cultura de la sociedad que por comodidad o por pena se resiste a aceptar que alguno de sus hijos o familiares presenta barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales se deben de atender para brindar una educación equitativa. Aunado a ello se encuentra que las escuelas rurales carecen de departamentos como lo son trabajo social, orientación, psicología y maestros de apoyo, los cuales pudieran brindar un respaldo hacia estas acciones educativas tanto con padres de familia como con alumnos y docentes.

Referencias

Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad.* Madrid: Morata.

Cabrera Muñoz, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Revista Digital Innovación e Experiencias Educativas*, (16). Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA_CABRERA_1.pdf.

Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: voz y quebranto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661082/REICE_6_2_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Tenti Fanfani, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 60-73. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248004.pdf.

Moliner García, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/handle/10486/661085.

Rodríguez, R. B., Romeu, N. I., y Martínez, J. B. (2010). Familia-escuela-comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (69), 47-58.Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/274/27419173004.pdf.

SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

SEP (2011b). *Programas de estudio 2011.Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Matemáticas*. México: SEP.

SEP (2019). *Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.* México: SEP.

Noel Antonio Quezada Caro. Es licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas por la Escuela Normal Superior "Profr. José E. Medrano R.". Ha realizado diplomados en Educación Especial en el 2014, en Liderazgo Transformacional en el 2015 y en Docencia y Mediación Tecnológica de los Aprendizajes en el 2020; así como también diversos cursos en el área educativa. Actualmente se desempeña como profesor frente a grupo en la Escuela Secundaria No. 3051 "Filomeno Parra Castillo", ubicada en el municipio de San Francisco de Borja. La equidad educativa es uno de los valores que han impulsado su desarrollo profesional. Correo electrónico: n.quezada@hotmail.com.

Parte III

Experiencias de inclusión en el aula

Prácticas musicales para la inclusión educativa

Erick Adrián Robles Ruiz

Fuente: Cortesía de Erick Adrián Robles Ruiz.

Robles Ruiz, E. A. (2020). Prácticas musicales para la inclusión educativa. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 135-144), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

Nuestras instituciones educativas padecen de un grave problema de exclusión educativa por diversos motivos, como falta de acceso a la educación, problemas económicos, religión, género, emigración, entre otros. Se ha investigado temática sobre inclusión y exclusión educativa y se aborda su conceptualización. Con base en esto, se plantea la música como una herramienta para alcanzar la inclusión, se efectúa una reflexión sobre varias prácticas y proyectos que han sido aplicados tanto en escuelas como en organizaciones extraescolares que buscan la inclusión de sus estudiantes a la educación formal y se presentan los resultados obtenidos. Se profundiza en el impacto que estas prácticas y proyectos pedagógicos han tenido en los estudiantes y las oportunidades que estos les han brindado para formar lazos sociales y comunitarios, además de los conocimientos y habilidades que obtienen con dichas prácticas. Se presenta también la música como un elemento interdisciplinar capaz de relacionarse con diversos campos del conocimiento, enfocada a la inclusión educativa, y la manera como podemos desarrollar actividades con base en la interdisciplinariedad. Con este texto se pretende mostrar el campo de acción que la música posee para brindar una educación inclusiva y de esta manera alcanzar una educación de calidad, en la que los estudiantes se sienten parte de una comunidad, colaboran con ella y logran desarrollarse social e intelectualmente de una manera adecuada.

Palabras clave: educación, exclusión, inclusión, música, prácticas educativas.

Introducción

A pesar de los grandes logros en materia de acceso a la educación que se han alcanzado en nuestro país a lo largo del siglo pasado y lo que ha transcurrido del actual, persiste la desigualdad en oportunidades educativas, siempre diferenciadas por los estratos sociales de las diferentes instituciones escolares. Esta exclusión social se manifiesta de distintas maneras: falta de acceso a la educación, rechazo por motivos religiosos, de género o raciales, discapacidad, pobreza, entre otros. Esto ocasiona que los esfuerzos por alcanzar una mejora en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje se vean frenados, ya que no puede hablarse de calidad educativa si esta no es inclusiva (Narodowski, 2008).

Nuestra sociedad necesita soluciones a estos problemas de exclusión que se encuentran en las instituciones. Una herramienta muy útil a la hora de efectuar una práctica inclusiva es la música.

Diversos han sido los propulsores de proyectos que, a nivel artístico, han conseguido cambiar la realidad de las escuelas. Estos, en su mayoría latinoamericanos, han conseguido avances sustanciales en los que su mayor herramienta fue la música. Proyectos como "El sistema" impulsado en Venezuela por José Antonio Abréu, o el "Proyecto LOVA" de Mary Ruth McGinn, han utilizado la música para ayudar a la población infantil en su intento de huir de la exclusión social (Piedra, 2016, p. 5).

Desde mi punto de vista, el arte en general, y en especial la música, posee una gran capacidad inclusiva debido a su multiculturalidad, a su carácter cooperativo y a su tendencia al trabajo grupal. Estas características que posee la música nos permiten trabajar con los alumnos esa inclusividad que buscamos. Grandes han sido los beneficios obtenidos por muchos niños y jóvenes en centros comunitarios, ONGs (organizaciones no gubernamentales) y proyectos escolares, ya que ser parte de estos centros educativos y proyectos les permite sentirse miembros de una comunidad, socializar con sus compañeros y aprender unos de otros, ser partícipes en las puestas en escena y compartir la responsabilidad de un equipo. Rodearse de un ambiente musical les enseña también las diferencias culturales existentes entre distintas partes del mundo, de su país e incluso de su propia comunidad, diversos lenguajes e instrumentos, y que estas características particulares deben ser respetadas mediante su comprensión e integración.

Conceptualización y análisis de la inclusión y la exclusión

Para profundizar en cómo es que la música puede aportar a esta temática, primero se debe analizar que son la inclusión y la exclusión y cómo es que la segunda afecta en la vida de los estudiantes.

Jiménez define la exclusión social como un proceso que tiende a menudo a separar, tanto a individuos como a grupos, de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la cultura, la economía, la salud, la cultura, la política, mientras que otros individuos o agrupaciones mantienen esos derechos (Jiménez, 2008, citado en Piedra, 2016, p. 8).

Otra definición que podemos encontrar es la siguiente:

> Por exclusión social entendemos la falta de participación social, económica, política y cultural; como por ejemplo, dificultades de acceso laboral, dificultad para adquirir una vivienda digna, no recibir una educación de calidad, estar excluido de recibir una atención sanitaria primaria, etc. [Escarbajal-Frutos, Izquierdo-Rus y López-Martínez, 2014, p. 542].

El concepto de exclusión ha adquirido relevancia en los últimos tiempos, y ha sustituido al fenómeno de la pobreza, pero no se deben confundir ya que no son sinónimos. La pobreza hace referencia a la carencia de bienes materiales suficientes para poder cubrir las necesidades básicas, mientras que la exclusión social es multidimensional, abarca aspectos laborales, educativos, sociales, económicos, entre otros (Jiménez, 2008). Por lo tanto, se puede decir que la pobreza es una consecuencia de la exclusión. El individuo o grupo, al verse privado de alternativas económicas, ya sea por género, religión o cualquier otro factor, se ve reducido a la pobreza.

De todos los factores que implican la exclusión, se puede resaltar el laboral, ya que este es el que permite a los individuos cubrir sus necesida-

des básicas. Estrechamente relacionado con el factor laboral se encuentra el factor educativo, ya que es el que da acceso a la obtención de un trabajo bien remunerado o, por el contrario, la falta de este abre la posibilidad de encontrarse en una situación de desempleo y, por consecuencia, de pobreza.

Por otra parte se encuentra el concepto de inclusión. Este concepto, al igual que en el caso de exclusión y pobreza, no debe ser confundido con integración, ya que la inclusión abarca mucho más que eso.

Barrio menciona que el concepto de integración se utiliza para quienes han atravesado por un proceso de exclusión y se busca readaptarlos a una sociedad, mientras que la inclusión es un término multidimensional, que hace referencia a una filosofía de comunidad (Barrio, 2009, citado en Escarbajal-Frutos, Izquierdo-Rus, y López-Martínez, 2014, p. 543).

Como se mencionó anteriormente, la inclusión implica la integración, pero no es solo eso sino que además propone adaptar las estructuras sociales a la diversidad. Ya que todos somos diferentes y tenemos distintas necesidades, todas las prácticas inclusivas deben de estar orientadas a eliminar las vulnerabilidades y la exclusión social de todos los ciudadanos, no solo de los que se consideren socialmente marginados. La integración busca la normalización de las personas que cuenten con alguna característica que se salga de lo catalogado como normal, mientras que la inclusión es un derecho humano de todos los ciudadanos y abarca todos los aspectos que se involucren con la calidad de vida.

En conclusión, tanto la inclusión como la exclusión son multidimensionales, abarcan diversos factores como la economía, religión, posición económica, género, etc. La exclusión puede darse debido a cualquiera de estos factores y la inclusión no busca normalizarlos y asimilarlos a la sociedad sino adaptar las estructuras sociales a la diversidad del contexto. Esto quiere decir que debe de darse un cambio en la comunidad de tal manera que conforme un grupo nuevo, con todos los miembros en igualdad de condiciones pero dando la oportunidad a los individuos de conservar cualquiera de las diferencias que pudieran tener.

La música en la práctica educativa inclusiva

Para poder hablar de una práctica educativa inclusiva, se deben recordar las diferencias entre integración e inclusión. Se debe de tener en cuenta que todos los alumnos son diferentes, cada uno cuenta con sus propias necesidades, intereses, origen, religión, posición económica, capacidades, etc. Esto significa que no solo los estudiantes con capacidades especiales requieren de atención especial sino que nuestro objetivo es que todos se encuentren en igualdad de condiciones y se sientan parte de una comunidad sin importar sus diferencias.

Diversos proyectos basados en la música han sido creados con la finalidad de promover una práctica educativa inclusiva. Vigna menciona que:

> Frente a este panorama de exclusión y desintegración, se han generado algunos espacios (ubicados tanto en el sistema educativo formal como el no formal) relacionados con el arte, que buscan ser alternativas a los ambientes de exclusión y que hacen hincapié en que no hay nada de naturaleza en los fracasos sociales y educativos, sino que los mismos son causados fundamentalmente por los condicionamientos materiales y simbólicos que están distribuidos en forma desigual en las sociedades y en las escuelas [Vigna, 2008, p. 15].

Estos espacios se han distribuido tanto en la educación formal como fuera de ella y sus diferencias son que en la educación formal se busca crear nuevos formatos que flexibilicen el currículo de las escuelas tradicionales y se adapten al sector de la población con el cual trabajan. Por otro lado se encuentran las organizaciones de la sociedad civil, conformado por ONGs u OSCs (organizaciones de la sociedad civil). Estas organizaciones buscan ser un vínculo entre los jóvenes y las instituciones educativas.

Vigna menciona que estas ONGs dan a los niños y jóvenes la oportunidad de adquirir habilidades de creación a la vez que crean lazos de pertenencia por medio de las artes, ya sea la danza, la música, la pintura, el teatro, etc. Estas experiencias regeneran los vínculos comunitarios y promueven cambios en los jóvenes y en la comunidad en la que se desenvuelven (Vigna, 2008). Estos espacios fortalecen la autoestima de los jóvenes, crean lazos con su comunidad, y buscan el vínculo entre ellos y las instituciones educativas, buscando que se reincorporen a estas en caso de que se encuentren fuera de ellas.

En la investigación de Vigna se analizó una organización ubicada al norte de Buenos Aires, en el barrio Las Flores del partido de Vicente López. Esta organización fue formada por un grupo de jóvenes de esa localidad con el fin de crear vínculos comunitarios. Se conforma por un grupo interdisciplinario (maestros, psicólogos, talleristas, etc.). El barrio se encuentra en condiciones de vulnerabilidad. Menciona que en la colonia viven más de 5,000 personas, de las cuales el 40% son niños y jóvenes, y el 18% de estos se encuentran en situación de exclusión educativa por diversos factores, como fracaso escolar, falta de acceso al sistema, abandono, entre otros. Esta organización imparte distintos talleres para niños, jóvenes y adultos, tales como talleres de música, danza, pintura, círculos comunitarios de estudio, encuentros culturales, etc. Debido a que la organización es apoyada por la municipalidad de Vicente López, ha logrado crear el vínculo que buscaba con las instituciones educativas y trabajan en conjunto para prevenir la deserción escolar y promover el reingreso de aquellos niños y jóvenes que se encuentren fuera de las instituciones educativas.

El siguiente proyecto, llamado “Dum-Dum”, fue realizado en 12 primarias públicas de Madrid, España. “Nos centramos en la función social que

desempeña el ritmo musical, así como en sus potencialidades para ayudar a la inclusión en colectivos escolares multiculturales, mediante la enseñanza de valores de convivencia" (Pérez Aldeguer, 2012, p. 217). Esta intervención fue creada con el objetivo de fortalecer el sentimiento de unidad, debido a la interculturalidad derivada de la inmigración al país. El producto final fue un concierto con músicas del mundo con recital de poesía.

> Cada alumno, eligió un rol a despeñar [sic] dentro de la compañía. Seguidamente hicimos el reparto de roles; de tareas a desarrollar, tanto fuera como dentro del escenario. De este modo, los estudiantes toman consciencia de que no es más importante el cantante, que el técnico de luces; unos a otros se necesitan para que todo funcione bien, todos son parte de un engranaje mayor: la comunidad. El tiempo de duración de la intervención fue de doce sesiones, de cincuenta minutos cada una de ellas, concluyendo el trabajo con una representación final [Pérez Aldeguer, 2012, p. 221].

La forma de realizar las actividades fue por medio de un círculo de percusiones, esto es, formar un ensamble con los alumnos y docentes, cada uno con una percusión. Eligieron esta modalidad ya que permite una práctica grupal, además que los instrumentos de percusión puedan ser obtenidos fácilmente, o incluso fabricados por los propios alumnos, además de que el mismo cuerpo puede servir como un instrumento percutivo al aplaudir. Pérez Aldeguer menciona varias actividades que se realizaron en las sesiones con los alumnos, entre ellas se encuentra una en la cual se les enseñan a los alumnos ritmos básicos, de acuerdo a su edad, para que ellos creen un ritmo con el cual puedan decir su nombre sin hablar, solo con el instrumento de percusión. Para la siguiente actividad los alumnos deben de mantener los ojos cerrados mientras el docente selecciona a los estudiantes para que digan su nombre con el instrumento, mientras los demás deben de adivinar quién fue el niño que tocó. Esta actividad sirve para que los estudiantes asimilen que existen diferentes formas de expresarse, diferentes lenguajes. Cabe mencionar que se realizaron sesiones de calentamiento antes de comenzar de lleno con las actividades, estas ambientadas con músicas de diferentes partes del mundo, en especial de aquellos lugares de donde procedían algunos estudiantes. Como conclusión de este programa se puede mencionar que sus actividades fomentan el sentido de inclusión, promueven la participación y crean una atmosfera de equidad, en la que todos son valiosos y todos son parte del círculo, una comunidad.

El siguiente proyecto, denominado "El arte de incluir" fue presentado por Cristina Piedra en el 2016 por parte de la Universidad de Cantabria.

> La puesta en práctica del proyecto "El arte de incluir" se vio motivada por la superficialidad con la que se trabaja en el aula de educación infantil la música, así como la necesidad de encontrar un espacio y un tiempo en el aula dedicado a la inclusión educativa. Cada mañana llegaba a mi aula con la necesidad de cambiar

> la estructura de los procesos, con la intención de hacerlos más inclusivos, pero mis intenciones se veían reducidas a cero ante la autoridad de la tutora. Por esta razón, decidí impulsar mi propio proyecto, siempre bajo la supervisión de la tutora de la clase [Piedra, 2016, p. 31].

Este proyecto se desarrolló con actividades programadas con anterioridad, pero también se hizo uso de la improvisación con el fin de fortalecer la inclusión, por lo que era necesario que los alumnos tuviesen autonomía a la hora de realizar actividades. Los objetivos generales del proyecto fueron reforzar la inclusión en el aula a través de la música como una herramienta en los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación infantil. El trabajo del proyecto, que muestra similitud con el proyecto anterior, fue formar un ensamble de percusión con los niños, esta vez con cajones flamencos fabricados por los mismos alumnos con cajas de zapatos. Las primeras actividades consistieron en obtener información sobre los intereses musicales de los alumnos por medio de preguntas grupales. Después se construyeron los instrumentos con las cajas de zapatos y se comenzó con el estudio práctico del instrumento con ayuda de ritmos sencillos sobre música de diferentes partes del mundo. El producto final fue una presentación del grupo con dos piezas escogidas por ellos. Todas estas actividades y la presentación final enseñaron a los niños las diferencias entre ellos, el trabajo en equipo y la responsabilidad que esta suponía, ya que un error de uno era un error de todo el grupo de percusiones. Al finalizar la presentación se entrevistó a varios niños del grupo para conocer sus sentimientos y reflexiones acerca del trabajo que habían realizado.

Como conclusión de este proyecto podemos ver cómo la música fue una herramienta útil a la hora de promover la inclusión, esta vez no presentada como una clase extracurricular o por una ONG sino dentro de las actividades diarias en el aula. Los niños aprendieron sobre las diferencias que hay entre ellos, el trabajo en equipo y ese sentido de comunidad que se da al presentar un trabajo grupal y la responsabilidad que ello conlleva.

Diseño de actividades interdisciplinares para la inclusión

Ayala Herrera y Castillo Ferreira mencionan que la música desde sus comienzos ha estado unida a otras manifestaciones y generalmente no aparece sola, por lo que podemos decir que su esencia es interdisciplinar. Para comprender la música siempre se ha de ver con base en su relación con el arte y la ciencia.

> Con otras disciplinas artísticas como la pintura comparte su capacidad expresiva y simbólica, su poder de evocación y comunicación, su aspecto estético y de fruición. Su naturaleza física, sus componentes la hacen útil para entender conceptos físicos, químicos y matemáticos. Como producto del ser humano se relaciona e interactúa con la historia, la literatura, la filosofía o actividades tan consustanciales desde la propia infancia, como el juego. Por su carácter tempo-

> ral de desarrollo en el tiempo, con el movimiento y, por ende, con la danza y la educación física. Por tanto, y sin temor a equivocarnos, no hay disciplina que no sea interrelacionable con la música [Ayala Herrera y Castillo Ferreira, 2008].

La metodología educativa de la interdisciplinariedad debemos verla como la comprensión globalizada del mundo. La interdisciplinariedad nos permite conocer el mundo que nos rodea desde distintas perspectivas, por lo que nos abre muchas posibilidades a la hora de resolver problemas. Dada la naturaleza lúdica de la música y su esencia socializadora, es una herramienta muy útil para promover la inclusión de individuos socialmente desfavorecidos, ya sea por deficiencias físicas, económicas o emocionales y exclusión por religión, procedencia o género.

Para el diseño de actividades interdisciplinares inclusivas, Ayala Herrera y Castillo Ferreira proponen una serie de puntos que deben señalarse: la descripción de los sujetos participantes en la actividad, los problemas principales, el contexto socio-cultural, la especificación de materiales y de los recursos que se van a utilizar, interdisciplinariedad y por último los objetivos y competencias. La actividad que desarrollaron Ayala Herrera y Castillo Ferreira consistió en la presentación de historias sonoras por parte de los alumnos, ya sean canciones, melodías, sonidos, ruidos, paisajes sonoros, etc. Estas historias sonoras debían de ser relacionadas con el friso cronológico de la vida de cada estudiante. La interdisciplinariedad puede darse desde la relación con el área de conocimiento del medio –natural por los paisajes sonoros, social por las diferentes épocas a las que pertenecen, cultural por el tiempo cronológico como anticipo del histórico– o con el área de plástica –por la selección/creación de las imágenes y su composición– (Ayala Herrera y Castillo Ferreira, 2008). De manera transdisciplinar se puede observar cómo actúan los procesos de cambio y qué los produce, como por ejemplo la evolución del gusto musical del estudiante, los contextos culturales, etc. Incluso se le puede dar a la actividad una vertiente ecoformativa al fomentar la actitud crítica ante la contaminación sonora y el rescate de sonidos en peligro de extinción. En la segunda etapa de la actividad se comparan los frisos sonoros de los estudiantes y se mencionan las semejanzas y diferencias que se presentan.

Conclusión

La exclusión social se presenta de distintas maneras: falta de acceso a la educación, deserción escolar, problemas económicos, rechazo por género, religión, cultura, etc. Estas problemáticas entorpecen los esfuerzos por alcanzar una educación de calidad. La exclusión es un proceso que tiende a privar de derechos a individuos o grupos debido a diferencias con el común de la sociedad. La inclusión es, más que buscar la reinserción de los sujetos

excluidos, cambiar las estructuras sociales de manera que todos, sin importar sus diferencias, cuenten con los mismos derechos. La música, por su carácter lúdico y socializador, es una herramienta muy útil a la hora de desarrollar una educación inclusiva. Nos permite trabajar con los alumnos de una manera grupal, brindándoles ese sentido de pertenencia a la comunidad que busca la inclusión. Los diferentes proyectos que se analizaron muestran que la música, ya sea dentro o fuera de la educación formal, tiene la capacidad de reinsertar a los niños y jóvenes a las escuelas, de mostrarles que son diferentes unos de otros, pero que estas diferencias no los separan sino que todos juntos forman una comunidad diversa y que son aceptados tal y como son.

Tuve la oportunidad de trabajar con alumnos del Centro de Estudios Musicales de Chihuahua (CEM), que forma parte del Sistema Nacional de Fomento Musical, proyecto antes llamado "Orquestas y Coros Juveniles de México". Los alumnos forman parte de la Orquesta Sinfónica Juvenil y han participado en distintos encuentros de orquestas tanto regionales como nacionales. Los objetivos de este proyecto son brindar una opción de esparcimiento integral, que no solo brinde educación musical sino también un desarrollo social y humano en la que niños y jóvenes fortalezcan su identidad y sentido de pertenencia, además de promover valores como la responsabilidad, la disciplina y el trabajo en equipo. Los alumnos trabajan juntos por secciones, según su instrumento, y todas forman un ensamble en los ensayos con la orquesta. Debido a que la orquesta se compone tanto de niños como de jóvenes, los más grandes pueden ayudar a guiar a los más pequeños, y de esta manera podrán ser partícipes en las presentaciones y sentirse útiles y miembros activos de la comunidad.

Referencias

Ayala Herrera, I. M., y Castillo Ferreira, M. (2008). Música, interdisciplinariedad e inclusión social. El friso sonoro como propuesta de aplicación en el aula. En *Atividades lúdicas em contextos culturais: interdisciplinaridade e inclusao* (pp. 127-136).

Escarbajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T., y López-Martínez, O. (2014). Análisis del bienestar psicológico en grupos en riesgo de exclusión social. *Anales de Psicología*, *30*(2), 541-548.

Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *34*(1), 173-186. Recuperado el 29 de mayo de 2019 de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100010&script=sci_arttext&tlng=en.

Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa, reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *6*(2), 16-26.

Pérez Aldeguer, S. (2012). Dum-Dum: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical. DEDiCA. *Revista de Educação e Humanidades*, (2), pp. 217-234.

Piedra Setién, C. (2016). La música como herramienta para la inclusión educativa: Proyecto musical inclusivo "El arte de incluir". Recuperado de: https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/8719 (consulta: 29 may. 2019).

Vigna, M. A. (2008). *El arte como herramienta para la inclusión educativa, social y la regeneración de los vínculos comunitarios.* Artículo Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos. Universidad Abierta Interamericana. Argentina. Artículo revisado, 17(05), 2013.

Erick Adrián Robles Ruiz. Es licenciado en Música, opción Ejecutante, por la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Actualmente se encuentra cursando la maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente en la Normal Superior del Estado de Chihuahua Profr. José E. Medrano R., y la maestría en Composición y Arreglo en la Universidad Tito Puente. Se ha desempeñado como docente en diversas escuelas particulares de música, así como en instituciones publicas dedicadas a la difusión de las artes. Correo electrónico: erickrr_a@hotmail.com.

Atención a adolescentes sordos en telesecundarias de Chihuahua: narrativa de un proyecto de inclusión e integración educativa

Ildefonso Ruiz Benítez

Grupo de graduados de la primera generación de estudiantes con sordera de la Telesecundaria 6172 de Ciudad Juárez, Chihuahua, acompañados por su maestro, Profr. Vicente Esquivel Barreno (qpd).

Fuente: Cortesía de Ildefonso Ruiz Benítez.

Ruiz Benítez, I. (2020). Atención a adolescentes sordos en telesecundarias de Chihuahua: narrativa de un proyecto de inclusión e integración educativa. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 145-158), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

En 1997, a petición de un grupo de padres de familia de niños con sordera, desencantados por la atención que habían recibido sus hijos en diversas escuelas secundarias, se elaboró un proyecto educativo en el Sistema Estatal de Telesecundaria de Chihuahua, destinado a atender a adolescentes con esta condición. Al año de inicio se tuvo la inscripción de 18 jóvenes, de los cuales egresaron 13 en la primera generación, lo que sirvió de inspiración para iniciar el proyecto en Ciudad Juárez, con resultados aún más satisfactorios. Desde su aparición como proyecto educativo que utilizó la riqueza de las imágenes televisadas, hasta el año 2020, han egresado de las Telesecundarias 6166 de Nombre de Dios y de la 6172 de Ciudad Juárez más de dos centenares de jóvenes silentes, cifra a la que se han sumado más jóvenes con algún otro tipo de necesidad específica como autismo, lento aprendizaje o problemas de atención. Las escuelas referidas siguen trabajando este proyecto que abrió oportunidades a un sector de la población que estaba olvidado o mal atendido por las ideas de integración educativa de la época. La riqueza del trabajo estriba en que esa población tiene un espacio a dónde acudir y recibir una educación casi individualizada, con alto grado de calidad para ese nivel, pero insertos en plantel en la modalidad de Telesecundaria.

Palabras clave: inclusión educativa, experiencias docentes, educación para sordos, adecuaciones curriculares.

Antecedentes

Hasta el año de 1997 los jóvenes con sordera que egresaban de la educación primaria iban a engrosar las listas de rezago educativo por discapacidad en secundaria, no se inscribían en el siguiente nivel educativo o terminaban desertando, al volverse el estudio escolarizado muy inaccesible y alejado de sus posibilidades físicas.

La participación del autor de este trabajo en el proyecto de atención a jóvenes con sordera estuvo desde el momento de su concepción, a través de la asesoría con los elementos metodológicos que ofrecía el Sistema de Telesecundaria, en la búsqueda de los docentes idóneos para su arranque y mediante el seguimiento hasta que se consolidó y egresó la primera generación. En aquel momento atendía como Subjefe Técnico Pedagógico en la oficina de la Coordinación Estatal de Telesecundaria y la realización formal ocurrió cuando fungía como Coordinador Estatal del servicio, gracias al auxilio de la Subjefe Técnico de entonces, Profra. Norma E. Pasillas Morales. El primer grupo de alumnos fue atendido desde la preparación propedéutica por la Profra. Alma Angelina Regalado Limas.

El Sistema Estatal de Telesecundaria funciona en el estado de Chihuahua desde noviembre de 1981 e inicialmente estaba destinado para atender a jóvenes de comunidades rurales marginadas que, por sus características, hacían imposible el establecimiento de otro tipo de servicio educativo de

este nivel, básicamente por la cantidad reducida de alumnos. Como profesor de telesecundaria siempre fui consciente de la riqueza de la información que se ponía al alcance de los estudiantes a través de la gran cantidad de videos e imágenes que apoyan cada uno de los contenidos incluidos en el plan de estudios de secundaria.

Hasta 1997 ninguna persona o institución había cuestionado la necesidad de atención a discapacitados sordos, incluso, el proyecto se inició sin la autorización expresa de mis autoridades superiores, quienes argumentaban que "no se podría apoyar, pues no había antecedente alguno que justificara el gasto de recursos humanos". En otras palabras, no había experiencia educativa en la que pudiéramos apoyarnos para ello. Mi respuesta siempre fue que, mientras no lo hiciera alguien, esa laguna educativa continuaría así, vacía, por lo que, al ser Coordinador Estatal de Telesecundaria, iniciamos de manera "clandestina", sorteando algunos conflictos bajo mi completa responsabilidad. Este asunto es hoy un motivo de orgullo para el estado de Chihuahua, en especial para la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte.

Fundamentos

De manera muy general enumero algunos puntos que dan sustento y que sirvieron como base para la creación de esta propuesta que aún tiene vigencia:

1. La educación obligatoria abarca hasta el nivel medio superior y la secundaria se vuelve un bloque intermedio prioritario en su atención. Quienes hemos estado involucrados como educadores tenemos que buscar las formas más adecuadas –y a nuestro alcance– para que el ideal de llevar la educación a todos los demandantes se haga realidad, pues este hecho, aparte de que es una exigencia constitucional, representa un derecho humano.
2. Es necesario incorporar a la educación básica a los grupos o personas con necesidades específicas. Ellos, al igual que todos los mexicanos, tienen derecho al acceso a la educación y aspirar –a partir de ello– a una vida más digna.
3. La telesecundaria ofrece la posibilidad de integrar grupos pequeños, con un máximo de 15 estudiantes por grupo y por profesor (normatividad vigente hasta el 2002). La regla fue creada para contextos de población reducida, pero con un poco de sentido común, espíritu de servicio y conocimiento del modelo pedagógico, pudo ser usada para los fines que aquí se relatan.
4. El aprendizaje en los individuos a través del canal visual ocupa el 70% de la gama de posibilidades. En un sector estudiantil que no escucha, se puede aprovechar al máximo el aspecto visual que se alimenta de imágenes televisadas y de las posibilidades imaginativas de un docente comprometido con su trabajo. Hoy las sesiones producidas

para telesecundaria están enriquecidas y se pueden tomar de la red de internet en el momento que el docente lo considere oportuno, sin necesidad de estar sujeto a un horario.

5. El estudiante sordo –desde luego– no puede oír, pero por medio de la vista –y considerando que sabe leer y escribir– sus posibilidades de aprehensión de la cultura son más viables en el nivel de telesecundaria. En la primera etapa de implementación del proyecto no se consideró a los alumnos que no estaban en posesión de la lectura y escritura. Es importante aclarar que los contenidos vertidos en la guía de estudio tienen un enfoque de autodidactismo, apoyado esto con la presencia de un docente por grupo.
6. Los maestros que se integraban al modelo, en esa época, eran licenciados en Educación y docentes con una amplia experiencia y vocación probada en el servicio, situación conocida por sus autoridades y compañeros. Las tareas fueron adaptar el desarrollo curricular a las posibilidades intelectuales de los estudiantes y utilizar los contenidos en el nivel correspondiente.
7. Aunque en un principio se estuvo cerca de los docentes para apoyarlos y cuestionarlos sobre el "cómo hacer" y lograr la eficiencia a partir de la reflexión sobre su práctica, con el paso del tiempo esa relación de andamiaje se fue delegando en ellos mismos y mi posición fue supervisar el trabajo.
8. Finalmente, la presencia de los padres de familia fue decisiva en el acompañamiento de los jóvenes, pues fueron quienes apoyaron decididamente desde la solicitud del grupo especial para ellos (con una insistencia férrea) y posteriormente al lado de los docentes para apoyar el trabajo de sus hijos.

Justificación

Aunque en mi círculo familiar cercano no hay personas con algún tipo de necesidad específica, siempre he sido sensible a esa realidad y he buscado la posibilidad de inmiscuirme como educador, de poder ayudar. De hecho, durante mi vida como docente de educación básica nunca tuve un estudiante con esas características (1979-1990), sin embargo, no estoy exento de que, como padre, abuelo, tío, etc., pueda tener a una persona con esas características. De cualquier manera, debemos prepararnos y sensibilizar a la población en general sobre este tipo de situaciones, de tal manera que a futuro podamos tener un mundo más incluyente y humano.

El sector de adolescentes sordos había sido desatendido tradicionalmente en el estado de Chihuahua, y aún en la república mexicana, por lo que era necesario que alguien iniciara esta nueva experiencia educativa; aunque esos jóvenes eran recibidos en escuelas secundarias generales o técnicas, donde

no se brindaba la atención necesaria. La posición que tenía como Coordinador Estatal de Telesecundaria me obligó a buscar las mayores posibilidades de diversificar el subsistema que atendía y demostrar la efectividad de este modelo, aún con jóvenes que enfrentaban este tipo de barreras.

Con la narración de esta experiencia busco reconocer el trabajo de los profesores de telesecundaria quienes, a pesar de las carencias y limitaciones, siguen avanzando en la formación de alumnos a lo largo y ancho de México. Ellos son capaces de adaptarse a las circunstancias y generan posibilidades como lo que se menciona en el presente documento.

Objetivos

Inicialmente el objetivo fundamental fue atender la solicitud de un grupo de padres de familia que, desencantados por las ideas de integración de sus hijos al aula regular en secundarias, solicitaban que sus hijos, jóvenes de entre 13 y 18 años, fueran atendidos por el Subsistema de Telesecundaria. Reconocían que algunos de los aspirantes a este apoyo ya habían fracasado en su intento de incorporarse a un grupo de secundaria regular, porque no fueron atendidos adecuadamente por los docentes debido a una infinidad de razones.

El siguiente objetivo era –y sigue siendo– atender con cierta eficiencia a jóvenes sordos que, habiendo egresado del nivel primario, pudieran realizar la educación secundaria con un alto grado de atención individual y, desde luego, apoyados por programas televisados y materiales impresos con un enfoque autodidacta. Además, con la presencia de un docente que los atendiera a lo largo de la jornada y que supiera su lenguaje, de manera que alcanzaran un dominio importante de contenidos del plan de estudio vigente.

Fue uno de los objetivos también atender los indicados para la educación secundaria en cuanto a la adquisición de conocimientos y la formación de hábitos y habilidades relativos al nivel.

Cobertura

En un principio, durante el ciclo escolar 1997-1998, se inscribieron a primer grado 18 estudiantes en la ciudad de Chihuahua, de los que egresaron posteriormente 13. En ese mismo periodo ya iniciaba el trabajo con un grupo de 24 estudiantes con las mismas características, en una telesecundaria ubicada en Ciudad Juárez. De estos últimos egresaron 18 en la primera generación, durante el ciclo escolar 2000-2001.

De esa manera inició el trabajo en Chihuahua y Ciudad Juárez, actividades que pude continuar a pesar de haber dejado la responsabilidad como Coordinador Estatal de Telesecundaria, pues por fortuna continué de cerca al desempeñarme como Inspector Escolar de la Zona 65 de Telesecundaria, a la cual pertenecían las dos escuelas donde se desarrollaba el proyecto (6166 y 6172).

Figura 1. Grupo de graduados de la primera generación de estudiantes con sordera de la Telesecundaria 6166 de Nombre de Dios, Chihuahua, acompañados por su maestra, Profra. Alma Angelina Regalado Limas.

Fuente: Archivo personal de Ildefonso Ruiz Benítez.

El conocimiento, entrega y vocación de los profesores subalternos a mi posición como inspector escolar me permitió seleccionar a quienes se incorporarían a esta ardua labor. Pude alimentar sus deseos por continuar esforzándose en algo que nunca antes se había hecho. El primer reto que enfrentaban era conocer y dominar el lenguaje de señas mexicanas, para lo cual logramos los apoyos necesarios. Estábamos haciendo historia en el ámbito nacional –y desde luego local– en esto que era mi proyecto casi personal y que había nacido sin la autorización formal y expresa de mis autoridades inmediatas.

El servicio se sigue prestando actualmente a cerca de 100 jóvenes en las dos localidades mencionadas, teniendo ya más de dos centenares de egresados, algunos de los cuales han incursionado con mucho éxito en el siguiente nivel educativo y en su carrera profesional.

A lo largo de esta experiencia educativa tuve el privilegio de trabajar muy de cerca con eminentes docentes de telesecundaria quienes, durante el primer ciclo de servicio con estos jóvenes, tuvieron que aprender el lenguaje mexicano de señas, mismo que perfeccionaron durante los siguientes ciclos escolares. Todos ellos ya se encuentran jubilados del servicio educativo, al igual que yo. El reto era que se asumieran como educadores y, una vez conocidas sus limitantes, actualizarse, no por indicación oficial sino porque su trabajo lo exige y porque ellos lo necesitaban para continuar sirviendo a sus estudiantes. Los docentes con los que compartí esta experiencia, que creyeron en el proyecto y me apoyaron decididamente fueron Alma Angelina Regalado Limas, Marisela Moreno Chaires, Rosario Huerta Torres, Silvia Loera Montoya, Susana Molina Murguía, Magdalena Aguirre León, Noel Salvador Huerta Moreno, Heriberto Hinojosa Reyes y Vicente Esquivel Barreno (fallecido en diciembre del 2003).

Desde luego es digno de reconocerse el esfuerzo de cada uno, pues día con día fueron "inventando" y creando una metodología y una forma de trabajo no establecida en esa época. A ellos se les introdujo, con una idea, algunas indicaciones generales derivadas de la metodología de telesecundaria, un proyecto y mucha pasión por lo que hacíamos; el resto de esta original y significativa tarea fue resultado de la misma práctica docente y con la capacitación y diálogo entre pares.

Igualmente es importante reconocer el trabajo de las directoras de las escuelas involucradas: la maestra María Guadalupe Loya López (6166) y la TS Norma Elena Martínez Esquivel (6172), quienes, sin el convencimiento propio y el reconocimiento de la necesidad de atención a estos jóvenes, no hubieran hecho suyo este proyecto. Cuestiones más cuantificables y específicas se pueden corroborar en ambas instituciones que se ubican en Nombre de Dios, Chihuahua (Telesecundaria 6166) y en Ciudad Juárez, extensión de Samalayuca (Telesecundaria 6172).

Debido a necesidades personales, me vi en la necesidad de cambiar de adscripción como Inspector Escolar de la Zona 63, con cabecera en Nuevo Casa Grandes. En ese lugar se hicieron varios esfuerzos por abrir un nuevo espacio de atención para este servicio, pero desafortunadamente no fructificaron de la misma manera que en las otras dos localidades, pues la población necesitada en aquella región era muy reducida. La Inspección Escolar de la Zona 65 quedó a cargo de la Profra. Norma E. Pasillas Morales, quien desde un inicio apoyó la idea y el proyecto de la misma forma que lo hizo cuando se desempeñaba como asesora técnico-pedagógica.

Beneficiarios

Hacia el año 2005 se tenía ya una población de 60 egresados y 120 estudiantes inscritos en ambas telesecundarias, la mayoría de ellos sordos. También se habían integrado estudiantes con otras barreras de aprendizaje, haciendo

OMINGO 31

EL DIARIO

Atenderán más a niños con sordera en secundaria

Es posible iniciar la experiencia en Nuevo Casas Grandes

Figura 2. Difusión del programa educativo de atención a alumnos sordos en Nuevo Casas Grandes, Chihuahua.

Fuente: Diario de Chihuahua (2004, 31 de octubre) en archivo personal de Ildefonso Ruiz Benítez.

más complejo el trabajo que se diseñó para un sector específico de la población. Para ese momento ya había técnicos especializados, estudiantes de carrera universitaria y, desde luego, muchos egresados que culminaron su educación básica con éxito, en un momento en que se exigía la secundaria como requisito para poder obtener un buen empleo.

Es primordial reconocer que otros beneficiarios de este proyecto fueron los docentes implicados en el trabajo escolar, quienes vieron crecer un proyecto que ellos mismos fueron construyendo, lo que los convierte en protagonistas principales. Para mí el hecho de servir y madurar me convirtió en beneficiario directo por la satisfacción y el cariño que logré en la convivencia con estos alumnos, sus padres y maestros. Me siento satisfecho de haber llenado un espacio hueco en el servicio educativo.

Los padres de familia han visto cubiertas sus expectativas de atención a sus hijos, pues fueron atendidos adecuadamente y lograron desarrollarse plenamente en la educación secundaria. Tuvieron atención individual, pasión de sus educadores y una participación activa en todos los eventos convoca-

Figura 3. Grupo de danza de la Telesecundaria 6166 de Nombre de Dios.
Fuente: Diario de Chihuahua (2004, 31 de octubre) en archivo personal de Ildefonso Ruiz Benítez.

dos por la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de aquella época. Accedieron al siguiente nivel educativo y los vieron crecer como personas, pues su autoestima se fortaleció con la participación exitosa en eventos culturales, académicos y deportivos. Lograron enfrentarse a los demás alumnos de la escuela y de la zona sin distinciones y en muchas ocasiones lograron representar a sus escuelas en etapas estatales de dichos eventos.

En general, Chihuahua y Ciudad Juárez se beneficiaron porque un sector importante de la población sigue atendido de manera especial hasta hoy en una escuela "regular", pero con un servicio más individualizado en la escuela telesecundaria.

Parte del conflicto que se enfrentó en aquel momento fue la idea de integración de la época, que buscaba la conformación de un grupo exclusivo para alumnos sordos. En ese entonces, como hoy, esos jóvenes debían estar integrados en grupos de estudiantes regulares, pues de otra manera el trato era considerado discriminatorio. Lo que los teóricos locales de la época no pudieron comprender fue que esos estudiantes, al venir de una escuela secundaria donde no habían sido atendidos adecuadamente, tanto ellos como sus padres –por contradictorio que parezca– apoyaban la idea de juntarlos en un solo grupo en otra escuela. El modelo de telesecundaria, por lo ya comentado, representaba la mejor alternativa.

Acciones específicas desarrolladas

En un principio, la acción fundamental fue la creación de un modelo de trabajo que permitiera a los docentes comunicarse con los jóvenes sordos, trabajo realizado en un periodo escolar por el redactor de este documento y el equipo mencionado. Es necesario recordar que los estudiantes sabían leer y escribir con severas deficiencias, pero eso fue un punto inicial de contacto.

La primera acción específica fue la convocatoria a los padres solicitantes del servicio para explicarles la idea de trabajo, el uso del modelo de telesecundaria y las bondades de lo que la Coordinación Estatal de Telesecundaria, bajo mi responsabilidad, pretendía.

Capturados los datos de los alumnos aspirantes, se procedió a buscar al docente que encajara en el perfil, de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas. La tarea no fue difícil, pues en ese momento conocía plenamente a los 380 profesores que integraban el servicio en el nivel de telesecundarias y, a partir de ello, la persona ideal era la maestra Alma Angelina Regalado Limas. Ella se encontraba laborando en San Francisco de Conchos y tenía un récord de trabajo impecable. Anteriormente laboraba en Santa Clara, Namiquipa, y además gozaba de enorme reconocimiento de sus compañeros por el amplio dominio que tenía del modelo pedagógico de telesecundaria.

El trabajo formal inició en febrero de 1996 con 18 alumnos rezagados, 14 de los cuales eran desertores de las secundarias en las que inicialmente los habían inscrito. Con esta acción se atendían los lineamientos de "integración" de esa época, los cuales definitivamente fueron ignorados en las escuelas regulares, situación hasta cierto punto comprensible si recordamos que los grupos se formaban por más de 50 alumnos y por tanto resultaba imposible una atención especial y personalizada.

A esos 18 alumnos iniciales se les dio un curso propedéutico a telesecundaria, modelo de trabajo que ya tenía cerca de diez años de aplicación con muy buenos resultados. El objetivo era hacer un repaso de los contenidos tratados en la educación primaria y dejarlos en un nivel adecuado para iniciar la nueva etapa educativa. Esta actividad fue un tanto "clandestina", pues, como responsable del servicio, no tenía autorización de mis superiores para iniciarlo, pero asumí el reto de mover a una maestra, tapar los huecos administrativos y ponerla al frente de este grupo de estudiantes, para lo cual contaba con la confianza de dicha educadora y –desde luego– de los padres de familia.

El espacio inicial de trabajo fue una aula improvisada en el almacén de Telesecundaria, la cual se acondicionó con equipo prestado de otras escuelas: televisión, pizarrón y escritorio. Con la complicidad del encargado de materiales de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte de ese entonces, se adquirieron 18 butacas para iniciar el trabajo. Los alumnos formalmente no

estaban inscritos en ninguna escuela, era un curso propedéutico y esperaríamos a que en agosto fueran parte de la Telesecundaria 6166 de Nombre de Dios. Todos estábamos en un riesgo inminente; yo por mover a una maestra de su área de adscripción, tenerla fuera de su escuela y asignarla a un grupo de alumnos sin registro formal en alguna institución; la maestra por no estar en su centro de trabajo administrativamente asignado, y el encargado de materiales por haberse inmiscuido en el "préstamo" de 18 butacas para un grupo de estudiantes que no estaban inscritos.

Después de pasar el "largo periodo" del curso propedéutico, por fin los estudiantes fueron formalizados como alumnos regulares de la Telesecundaria 6166 de la colonia Nombre de Dios. La docente a cargo fue cambiada de adscripción a esta escuela y las butacas fueron legalmente asignadas a esta institución, que para ese momento disponía ya de cuatro aulas prestadas en la Escuela Primaria "José Meraz". Este último plantel se estaba quedando sin alumnos y definitivamente en ese ciclo escolar cerraría. En acuerdo con la Inspectora Escolar, Profra. T. Angélica Rodríguez Lara, y con la directora de la primaria, Profra. María Guadalupe Loya López, el local quedó a disposición de la Telesecundaria.

De esa manera, el primer grupo de estudiantes silentes estaba ya ubicado en una escuela, siendo uno de los cuatro que funcionaban en el plantel. Año con año se integró un nuevo grupo de estudiantes con las mismas características.

Al egresar la primera generación de alumnos con esa necesidad educativa específica, y debido al éxito del proyecto, para 1998 se inició la difusión de una escuela semejante en Ciudad Juárez, la cual estaría anexa a la Telesecundaria de Samalayuca, por lo que administrativamente no representaba problema alguno. Por otro lado, las autoridades educativas del estado, en este momento, ya recibían las felicitaciones por la atención brindada a estos estudiantes, así que el inicio en Ciudad Juárez no representó dificultad alguna.

En las actividades de difusión que hicimos en la radio, televisión y prensa en aquella ciudad fronteriza siempre estuve acompañado por la Profra. Susana Molina Murguía, docente entregada a su trabajo y con gran vocación por el servicio. Ella sería la encargada de atender al nuevo grupo, que al inicio del ciclo escolar ya contaba con 24 adolescentes inscritos que iniciarían la experiencia de telesecundaria para sordos en Ciudad Juárez. De esa matrícula, en el ciclo escolar 2000-2001 egresaron 18 estudiantes de la primera generación, bajo la conducción del Profr. Vicente Esquivel Barreno (qpd).

Es importante reconocer que para la etapa de inicio de esta experiencia en Ciudad Juárez, se tuvo siempre el apoyo decidido de la supervisora de los Centros de Atención Múltiple (CAM), Profra. Romelia Enríquez, quien nos facilitó una aula para trabajar y posteriormente tres espacios más que necesitábamos para atender un grupo de cada grado. Gracias a las gestiones de la maestra Molina Murguía y de Magdalena Aguirre León se pudo conseguir

un terreno propio y la construcción de las primeras tres aulas por parte de una asociación religiosa de aquella frontera.

Es necesario mencionar que todas las acciones de difusión produjeron gastos que fueron sufragados a título personal por quien escribe, dado que –como ya se dijo– la Dirección General de Educación y Cultura no apoyaba una aventura de este tipo, en tanto sus resultados no estuvieran probados. Los traslados, comidas, hospedaje y demás gastos fueron cubiertos con recursos personales; en tanto que los espacios en la radio y televisión fueron proporcionados con la buena voluntad de las personas a las que me acercaba, a quienes convencía con la idea para que abrazaran la iniciativa. Especial mención debo de hacer a Marco Antonio Guevara y Emma De la O por su gran ayuda, y a las empresas locales de televisión de ambas ciudades.

Es muy destacable el apoyo otorgado por la radiodifusora XEBU de la ciudad de Chihuahua, pues por espacio de seis meses proporcionó una hora de difusión semanal, tanto para el proyecto como para difundir la riqueza del modelo de telesecundaria. En el programa participó cerca de un centenar de profesores y alumnos, hasta que, por indicaciones de la Secretaría de Educación y Cultura y Deporte, se me indicó que el espacio ya no podría ser proporcionado, sin embargo, el proyecto ya estaba encaminado.

Actualmente las escuelas Telesecundaria 6166 y 6172 tienen grupos de alumnos con sordera, quienes conviven con estudiantes sin dificultades y con otros que presentan otros tipos de circunstancias especiales. Ambas escuelas hoy son un orgullo para el Sistema Educativo Estatal y lo fueron para la extinta Unidad Nacional de Telesecundaria. Esta última dependencia federal realizó, en más de tres ocasiones, documentales sobre el trabajo realizado, reconociendo el esfuerzo de docentes, padres de familia y –desde luego– de los estudiantes.

Impacto del trabajo

Independientemente de la "reducida población" que hasta la fecha se ha atendido en dos de las ciudades más importantes de la entidad, se abrió un nuevo rumbo que exige el apoyo decidido de las autoridades educativas y del Congreso del Estado, así como el reconocimiento formal a sus docentes.

La atención de estudiantes sordos se inició como una posibilidad de integración de futuros ciudadanos que, al igual que el resto de la población, exigían atención de calidad y una adecuada formación como mexicanos. La formación general diferenciada no era una situación de igualdad, era un acto de equidad, a pesar de la oposición teórica del momento.

Se ha hecho historia a nivel nacional, pero solo quienes hemos estado involucrados directamente y las personas que se han interesado en el tema lo conocen. Se requiere que esta experiencia se difunda y que el resto de la población se dé cuenta de que, de alguna manera, todos podemos contribuir para el bienestar de los grupos de necesidades específicas en México.

Aunque con el egreso de la primera generación los diarios nos ofrecieron espacio, y desde luego los medios que nos habían apoyado, no faltaron quienes se adjudicaran el trabajo realizado, incluyendo las autoridades que en un principio nos negaron el apoyo. Hoy que estoy fuera del área educativa que narro puedo ser libre para comentar y decir las cosas tal como sucedieron, con la misma pasión con la que me entregué a la idea y la vi cristalizarse.

A más de 20 años de iniciado el proyecto, este es hoy un éxito, un orgullo para el Sistema Educativo Estatal, y una realidad para quienes, a pesar de sus dificultades y limitaciones, son sus usuarios principales. Esa realidad fue y es posible gracias a los padres de familia que tuvieron confianza en un modelo educativo y a la titánica labor de los docentes implicados, quienes a partir de esto tuvieron un enorme desarrollo profesional.

Nota: Cerca de diez años después de iniciado el trabajo, fui el primer educador chihuahuense en recibir del Congreso del Estado de Chihuahua la condecoración "Medalla Chihuahua al Mérito Educativo 2005", por las acciones comentadas en el presente documento. El reconocimiento consistió en una ceremonia solemne, una medalla de oro y un importante reconocimiento económico.

Figura 4. La Secretaria de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua, Lic. Guadalupe Chacón Monárrez, entrega constancia y reconocimiento por el trabajo realizado al Profr. Ildefonso Ruiz Benítez (2005).

Fuente: Archivo personal de Ildefonso Ruiz Benítez.

Figura 5. Ceremonia de entrega del reconocimiento al mérito educativo 2005 al profesor Ildefonso Ruiz Benítez (izquierda). Al centro el Gobernador del Estado, José Reyes Baeza Terrazas, y el presidente del Supremo Tribunal de Justicia del Estado, Lic. César Duarte Jáquez.

Fuente: Archivo personal de Ildefonso Ruiz Benítez.

Ildefonso Ruiz Benítez. Es profesor de carrera por la Escuela Normal del Estado de Chihuahua, licenciado en Ciencias Sociales por la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., y maestro en Educación Campo Práctica Docente por la Universidad Pedagógica Nacional. La mayor parte de su vida laboral la ocupó en el nivel de Telesecundaria, donde fue maestro de grupo, asesor técnico pedagógico, director, inspector y coordinador estatal. Actualmente se encuentra jubilado, colabora como catedrático en el posgrado de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., y es Jefe del Departamento de Actualización y Formación Docente de la Secretaría de Educación y Deporte. Correo electrónico: i.ruiz@ensech.edu.mx.

Orientación de las aptitudes sobresalientes: jugando a conocer

Julio César Gómez Gándara

Alumnos del torneo de ajedrez del kínder "Miguel Lerdo de Tejada" de Ciudad Juárez, Chih., con la Profa. Lorena Fernández, abril 2016.

Fuente: Cortesía de Olga Lorena Fernández Arellano.

Gómez Gándara, J. C. (2020). Orientación de las aptitudes sobresalientes: jugando a conocer. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 159-170), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

El nivel preescolar es el primer acercamiento formal al proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual es inacabable e inherente en la vida de todo individuo, por lo tanto, las determinaciones que se tomen por parte del docente en su labor de guía hacia el camino del aprendizaje serán de gran importancia. En este tenor, hablar de la orientación de las aptitudes sobresalientes es destacar la importancia del refuerzo constante de la autoestima, la seguridad, las habilidades y las destrezas del infante durante sus primeros años de vida, lo cual le permitirá favorecer su integración en un entorno cercano. El presente texto es la ejemplificación de cómo la incorporación de una actividad lúdica a través de un juego de mesa, auxilia al docente de educación en la identificación de las aptitudes sobresalientes y de atención con las que cuentan sus alumnos. Partiendo del recurso de una relatoría vivencial por parte de una docente en servicio, se invita al lector a considerar que incluir actividades, juegos o dinámicas como complemento a la práctica no debe mantenerse ajeno al diseño de sus planeaciones, además de evidenciar cómo ellas pueden potencializar los intereses, afinidades y gustos de sus alumnos dentro del aula.

Palabras clave: aptitudes, enfoque lúdico, habilidades, materiales didácticos, preescolar.

Introducción

Hacer alusión a los alumnos que muestren altas habilidades y altas aptitudes para ser catalogados como sobresalientes se incluye en la mesa de debate y discusión de los docentes, investigadores y autoridades de la educación para referirse a la población que presenta estas características en el ámbito personal, académico y social. Dichas determinaciones han sido estudiadas y analizadas desde diferentes enfoques y posturas, con la intención de consolidar estrategias de trabajo que aborden estas situaciones dentro del ámbito educativo.

La ya conocida teoría de las *inteligencias múltiples*, propuesta por Howard Gardner, es considerada como parte de los modelos cognitivos imprescindibles dentro del estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta teoría subraya que la inteligencia es una capacidad inherente al pensamiento que favorece la resolución de problemáticas, propicia la creación de nuevos planteamientos y da pie a la generación de nuevos productos de valor contextual y sociocultural (Gardner, 2000). El autor transforma el concepto ya tradicional de inteligencia, dotándole de un nuevo significado para aludir a una amplia variedad de capacidades inherentes al ser humano. Estos trabajos enmarcan capacidades en diferentes ámbitos estrechamente relacionados con la competencia humana y actualmente son diversos los tipos de inteligencia que se han delimitado.

En concordancia con lo anterior, es posible que se pueda reconocer la existencia de la creatividad en áreas como la pintura, la danza o la música; algunas otras en la dirección y trabajo en equipo; aquellas relacionadas con destrezas del cuerpo humano o bien con la capacidad analítica y reflexiva del pensamiento. Sin embargo, intentar clasificarlas y agruparlas bajo un mismo concepto o categoría es una decisión complicada y prácticamente imposible, pues hablar de inteligencia es asociado frecuentemente con el lenguaje y los números y se ha dejado de lado el reconocimiento de las capacidades humanas. A significados como aptitudes, talentos, competencias, actitudes, destrezas, ingenio o habilidades se les agrupa en campos distintos, sin embargo no dejan de ser componentes dentro de la medición de inteligencia.

El presente trabajo tiene por objetivo enmarcar la importancia de la labor del docente dentro del salón de clases de nivel preescolar para identificar aptitudes sobresalientes y potencializarlas. Esto mediante el aprovechamiento de recursos lúdicos y didácticos que permitan enfocar de manera oportuna la formación de los alumnos y con ello reforzar sus primeras habilidades prácticas y reflexivas, incluyendo una breve anécdota que da cuenta de lo señalado para ejemplificar la intención de esta temática y de la labor del docente.

Conceptualización

Como ya se expuso, existen diversos ámbitos dentro de los cuales puede hablarse de inteligencias, para ello será importante enmarcar el concepto sobre el cual se centra este documento y para lo cual entenderemos por aptitudes:

> [...] todas aquellas capacidades naturales de los individuos, mismas que se desarrollan como fruto de experiencias en su entorno y que le permiten funcionar con dominio y eficacia para satisfacer las exigencias de su entorno en por lo menos un campo de la actividad humana [SEP, 2006, p. 59].

Dichas manifestaciones encaminan al ser humano desde el primer momento en el que ejercita la mente y da cuenta de sus capacidades, a raíz de vivencias y empirismo, que se van transformando en conocimiento.

Con el paso del tiempo las aptitudes demostradas por cada individuo se van perfeccionando, reorientando y adecuando para poder atender las demandas de su entorno cercano; para determinar sus gustos y afinidades, así como para encaminarle hacia los pasatiempos. Cuando estas aptitudes alcanzan un grado de perfeccionamiento y dominio merecen ser destacadas y compartidas, estas aptitudes son catalogadas entonces como sobresalientes. La aptitud sobresaliente es entendida como "la disposición de un nivel elevado de recursos cognoscitivos para la adquisición y el manejo de contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales, figurativos y otros, propios de tareas intelectuales" (Martínez y Castelló, 2004, p. 253). La SEP determina en su apartado de Educación especial que las aptitudes sobresalientes enfocadas en un individuo se refieren a:

> Aquellos/as capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz. Estos alumnos/as, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales, y satisfacer necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad [SEP, 2020, § 1].

Del concepto implementado por la SEP para ejemplificar y explicar las aptitudes sobresalientes se derivan diversos enfoques que van de lo intelectual a lo creativo, lo artístico, lo socioafectivo y lo psicomotriz. Como lo señala Covarrubias (2018), esta clasificación se acota dentro del corte intelectual, que alude a la capacidad cognitiva; el creativo que se refleja en la producción y elaboración; la parte socioafectiva enfocada en las relaciones humanas; el corte artístico que emplea recursos para la expresión estética de sentimientos, y la psicomotriz que emplea el cuerpo con propósito expresivo. Estos pueden ser identificados en las escuelas y se contemplan en los diferentes niveles de enseñanza-aprendizaje que cubre el cuadro básico de educación.

Con esta diversificación de las aptitudes, a través de enfoques en los cuales puede desenvolverse el alumno de manera exitosa, pierde fuerza el paradigma de que solo se denomina como sobresaliente un individuo que destaca por una inteligencia sobre el promedio de los demás, con base solamente en mediciones numéricas o teóricas. Es entonces una invitación para la diversificación de estrategias que permitan la evaluación e identificación de las aptitudes mostradas por los alumnos en áreas del conocimiento como física, matemáticas y ciencias sociales; así como en la ética, la danza, la música, los deportes y otras áreas más de la comprensión.

Encaminando la enseñanza

En la exploración de las aptitudes que presenta cada uno de los alumnos, si bien se busca que sean reforzadas por la familia en el día a día, la parte académica tiene un papel protagonista para su diagnóstico y detección. El docente en su rol de acompañante, guía e instructor, tiene la facultad de identificar aquellos rasgos de personalidad que distinguen a sus alumnos y su potencial de aprendizaje, especialmente en las áreas de mayor interés. Por lo tanto, requiere que se incorporen al proceso educativo recursos o apoyos diferentes, como pueden ser materiales didácticos y tecnológicos, que no necesariamente implican un alto costo; recursos humanos en los que se involucren especialistas, profesores y la familia en un trabajo colaborativo y coordinado, y recursos metodológicos como estrategias pedagógicas específicas.

Las aptitudes sobresalientes requieren de un escenario facilitador que conlleve un manejo adecuado de las condiciones del entorno cercano del sujeto; ámbitos como la familia, la escuela, su comunidad y círculos sociales

a los que pertenezca influirán significativamente en la potenciación de sus capacidades. Para cumplir dicha función, el contexto debe resultar desafiante, estimulador e interesante para el alumno, es decir, que esté delimitado para representar un reto a resolver, que sea fácil –tampoco debe resultarle imposible– y que presente capacidades para poderlo solucionar. Es importante que se considere la viabilidad de lo anterior, ya que de no ser así puede ocasionarle frustración, desmotivación o desinterés y termine alejándolo de la actividad.

La escuela, al ser uno de los pilares de fortalecimiento para la personalidad del alumno, enmarca el momento perfecto para delinear sus afinidades, designaciones y la construcción de su personalidad, intereses y gustos (Márquez y Manzo, 2016). El papel del preescolar, por tanto, representa un primer acercamiento al conocimiento formal, es por ello que generar un clima de armonía e interacción desembocará en un desenvolvimiento natural en el contexto del aula, donde el alumno muestre rasgos de goce y disfrute que complementarán su intención por aprender.

La orientación institucional en el preescolar debe iniciar por el currículo, ya que se vuelve un vehículo necesario para organizar y encaminar el conocimiento en diferentes direcciones, para propiciar un diagnóstico efectivo de las aptitudes de cada uno de los miembros del grupo. Este debe contemplar no solo acciones de tipo teórico, numérico o lingüístico, sino que también debe considerar acciones del cuerpo, de expresiones artísticas, de intereses por el entorno, así como por áreas relacionadas con la ética y el medio natural. El aprendizaje desde el nivel preescolar requiere de un currículo inclusivo, adaptable y flexible que esté en constante movimiento para que resulte útil en el desarrollo de las habilidades de los alumnos.

El perfil del docente deberá considerar la adquisición de estrategias que propicien el desarrollo del conocimiento en sus alumnos de manera gradual; es decir, cómo trasladar los conceptos a la lengua escrita y hablada para transitar hacia las habilidades de expresión corporal, estética y artística, que activen, organicen y regeneren las habilidades de los niños y los mantengan en el aprendizaje permanente. De acuerdo a lo que establece la Ley General de Educación en México, la educación especial atiende a individuos con discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes y propicia la integración de los menores a las instituciones de educación básica mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales orientados a fin de lograr su autonomía en la convivencia social y productiva. Lo anterior queda signado en el artículo 41 de dicha ley, que menciona:

> La educación especial deberá incorporar los enfoques de inclusión e igualdad sustantiva. Esta educación abarcará la capacitación y orientación a los padres o tutores; así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regular que atiendan a alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes [DOF, 2018, artículo 41].

En concordancia con lo enmarcado en la cita anterior, y como se expuso en párrafos anteriores, el currículo de los planes de estudio es el contexto idóneo para que el docente anticipe estrategias, recursos y materiales de corte didáctico que le permitan visualizar las aptitudes que presenta su grupo tanto en lo individual como en lo colectivo. El contenido ya dado mediante la planeación de guías y programas puede encontrar siempre un espacio que converja entre el aprendizaje, la interacción y el juego entre los pequeños del preescolar, como se contempla en la siguiente relatoría.

Coronando el aprendizaje: el ajedrez en preescolar

Como parte de la atención a alumnos que presentan aptitudes sobresalientes, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en Ciudad Juárez, Chih., se dio a la tarea de diseñar e implementar estrategias de enriquecimiento en el aula que den respuesta a las necesidades educativas específicas de los alumnos que atienden en las diversas instituciones. La maestra O. Lorena Fernández A., quien se encargó de llevar a cabo esta actividad durante los ciclos escolares que comprenden de los años 2014 al 2018 en el kínder Miguel Lerdo de Tejada, comparte cómo la enseñanza del ajedrez con niños de cuatro a seis años se convirtió en una estrategia que permite la detección de aptitudes sobresalientes.

Este proyecto inició con la lectura de un cuento (ver anexo) basado en el juego de mesa del ajedrez. La temática del cuento se centraba en los personajes del tablero, sus posiciones y los movimientos permitidos reglamentariamente en dicho juego. El cuento se compartía con los niños de cada salón, detectando entre los grupos aquellos alumnos que demostraban rasgos que dejaban ver aptitudes sobresalientes de disposición intelectual. Esta actividad se llevó a cabo dos veces a la semana por un periodo aproximado de un mes, con la intención de garantizar el aprendizaje y retención de la historia, para medir el nivel de comprensión del grupo con respecto a la colocación del tablero y las reglas del mismo.

Para representar el cuento se utilizó un tablero gigante elaborado de fieltro, *foami* y velcro, materiales que facilitan el manejo por parte del alumno y no le representan ningún riesgo. Al finalizar el cuento se les cuestionó a los niños sobre los personajes de la historia: ¿Cuántos son?, ¿cómo se llaman?, ¿en dónde se encuentran colocados?, ¿cuál es la intención del juego?, entre otros cuestionamientos reflexivos que dan cuenta del nivel de atención e interés por parte de los alumnos. Para medir los aprendizajes y resultados en los niños se realizó un registro permanente a manera de diario de campo, acompañando una copia en el expediente del alumno, para medir los avances logrados al finalizar el proyecto.

Se conformaron los tableros para cada salón pidiendo previamente a los padres taparroscas de refresco, con el fin de hacerlo con material reciclable y no impactar en el gasto familiar. Se les entregó una hoja con las figuras

del ajedrez impresas para colocar sobre cada taparrosca, actividad que requirió el decorado y recortado en actividades presenciales. Los tableros fueron elaborados por parte de la docente para facilitar la realización de las dinámicas grupales, incorporando cartoncillo plastificado para facilitar su uso y conservación.

En sesiones posteriores se prosiguió con el repaso del cuento orientado a la ubicación de las piezas sobre el tablero de juego, el movimiento de las mismas y una práctica. En esta dinámica se observó el goce y disfrute de los alumnos, ejercicio en el cual se buscó involucrar a aquellos que aprendieron con facilidad y rapidez para que instruyeran a sus compañeros que aún no comprendían del todo el juego, involucrando aspectos éticos de empatía, compañerismo y solidaridad.

Después de haber realizado varios ensayos en el tablero grande frente al pizarrón, se formaron parejas y se les solicitó que colocaran las piezas que habían diseñado para que practicaran con su compañero lo aprendido. A los alumnos que presentaban dificultad para dominar los movimientos se les brindó apoyo directo por parte de la docente; también se privilegió intercalar las parejas entre aquellos alumnos que aprenden con facilidad junto con aquellos que demostraron aún no dominar los movimientos de las piezas del juego.

Conforme se mostraron más seguros con las piezas se les enseñaban de manera gradual movimientos más complejos, mismos que se acompañaron de alguna explicación en el tablero del pizarrón o bien por alguna rima para que no los olvidaran. Algunos equipos presentaron complicaciones con el avance y la comprensión de los movimientos básicos de las piezas, ya que sus integrantes perdían el interés y se les dificultaba comprenderlos, debido a que posiblemente sus estructuras cognitivas aún no estaban lo suficientemente desarrolladas. En este punto fue determinante la guía y apoyo de los niños que ya habían dominado la dinámica del juego, lo cual permitió incentivar la participación de los demás compañeros para continuar jugando y aprendiendo.

Cuando los alumnos dominaron el movimiento de las piezas se les propuso realizar una eliminatoria de grupo en la que se eligió a dos representantes, quienes compitieron con los finalistas de otros salones, posteriormente salieron dos representantes de la escuela que participaron en el torneo de ajedrez que se realizó entre los diferentes jardines de niños atendidos por la USAER. Las eliminatorias de las escuelas que había replicado esta dinámica de enseñanza analítica, reflexiva y filosófica con sus alumnos transcurrieron de la manera más profesional posible. El torneo de zona se llevó por rondas en las que se enfrentaron todos los participantes, llevándose a cabo una premiación a los dos alumnos finalistas, quienes recibieron una medalla y un obsequio por su participación.

En el momento en que esta dinámica escolar se llevó a cabo se invitó a un juez profesional de ajedrez perteneciente a la Academia Municipal de

Ajedrez, quien por medio de puntajes determinó a los tres primeros lugares. Es importante mencionar que esta persona quedó muy sorprendida por el nivel de dominio sobre el juego de todos los participantes, destacando la corta edad con la que contaban, y generó una invitación a canalizar a los alumnos a dicha academia. Durante ese mismo periodo se contó con la asistencia de medios de comunicación para hacer difusión del proyecto, así como con la presencia de autoridades educativas regionales de Educación Preescolar y Especial.

La actividad en mención tuvo como resultado la conformación de un club de ajedrez y la adecuación de mesas y tableros en el patio central del plantel escolar para que pudieran acercarse a jugar los alumnos en su descanso. También se pudo identificar a los alumnos que mostraban aptitudes sobresalientes en habilidades de razonamiento, lógica y tutoría con los demás compañeros, mientras que a los padres de familia se les dio a conocer los beneficios y la finalidad de trabajar con el ajedrez, esperando que fuese una motivante para practicar en familia; incluso varios de ellos decidieron continuar con clases particulares para sus hijos, en una academia de ajedrez especializada.

El enfoque lúdico dentro del aula

Hablar de un enfoque lúdico implica visualizar el juego como "un instrumento de enseñanza y aprendizaje eficaz, tanto individual como colectivo, pero sobre todo de manera creativa" (Domínguez, 2015, p. 14). Partiendo de la anécdota enunciada, es importante destacar que gran parte del éxito que puede alcanzar un proyecto recae en el nivel de involucramiento que presentan los participantes.

Autores como Carracedo y Gerson consideraron que "estos estudiantes requieren adaptaciones curriculares específicas para evitar que se aburran en la escuela y presenten problemas en su motivación, bajo rendimiento escolar o trastornos emocionales" (2007, p. 36). Permitir que los alumnos participaran en la elaboración, decorado y organización de equipos –por citar la dinámica anterior– es un ejemplo de cómo un proyecto escolar que contempla un material lúdico puede potencializar el interés y las aptitudes de los involucrados.

Referirse a un material lúdico es entender que puede adaptarse "cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas" (López, Paramés, Haz e Iglesias, 2016, p. 8). El proceso de involucrar alguna actividad o material dentro de las dinámicas escolares que contempla el currículo favorece las interrelaciones establecidas en el salón de clases, la memoria, la capacidad de razonamiento y asociación, al igual que propicia el interés de participación. Es importante destacar que este tipo de actividades

se utilizan para la diversión y el disfrute de los participantes e incluso como herramienta educativa (Gómez, Molano y Rodríguez, 2015).

Como lo mencionan Gómez, Molano y Rodríguez (2015), el juego es un instrumento potencializador del aprendizaje y a través de este se le otorga significatividad, funcionalidad, utilidad, globalidad y culturalidad a lo aprendido. Esta serie de elementos permite vincular adecuadamente la relación que existe entre la experiencia generada y lo aprendido, para producir una conexión significativa con su contexto real. Las actividades lúdicas permiten al niño afirmarse en sus respectivas aptitudes, además de favorecer su aspecto socializador, integrador y ético, ya que tiene reglas que los participantes deben aceptar y llevar a cabo, mismas que le servirán para poder ser replicadas en cualquier otro ambiente.

En la etapa preescolar se trabajan ámbitos como la autoconfianza, la autonomía y la identificación de la personalidad, convirtiéndose así la incorporación de este tipo de actividades en una de las dinámicas que, aparte de ser recreativas y educativas, permiten al docente generar un diagnóstico del tipo de alumnos. Debe considerarse que las habilidades de socialización, autoconocimiento, toma de decisiones, autoaprendizaje e integración del alumno con su medio se ven favorecidas cuando hay una relación de teoría y práctica. La corporeidad y el movimiento, como elementos convergentes, darán suma en las aptitudes y talento psicomotor.

La institución escolar, desde el sentido ético, equitativo y democrático que le rige, permite que cada individuo descubra y refuerce sus habilidades específicas, para acercarse a la comunidad a partir de su convivencia con iguales y posteriormente hacer la traslación de lo aprendido del contexto académico a la vida cotidiana. Encaminar las aptitudes que presentan los niños en sus primeros años escolares permite identificar sus cualidades personales y grupales, para con ellas generar una experiencia aplicable en su futuro cercano. Por ello las adaptaciones curriculares que el docente genere dentro del aula servirán de detonante para potencializar este tipo de autoconocimiento por parte del alumno, así como permitirle identificar las afinidades y gustos, para ser encaminados en años posteriores.

Consideraciones finales

El preescolar funge como una de las primeras instancias formales para detectar aquellas aptitudes que favorezcan el aprendizaje del alumno, brindarle el acompañamiento pertinente y el estímulo necesario para continuar desarrollándolas. Es posible identificar que la falta de orientaciones específicas, la poca capacitación adecuada con la que se cuente y la falta de acompañamiento de los docentes resulta uno de los desafíos más importantes para la educación dentro de este nivel educativo. Es imprescindible ofrecer una estrategia educativa viable, factible y centrada en estimular las habilidades

de los alumnos, por ello promover actividades que abonen a la sensibilización se convierte en sinónimo de avances hacia escuelas más inclusivas.

Para dar un paso al frente en la denominación de escuelas incluyentes es preciso eliminar una serie de estigmas dentro y fuera del sistema educativo. La dinámica de un ajedrez escolar es solamente un ejemplo de los múltiples recursos de los que puede disponer un docente como método para generar un despertar en las aptitudes sobresalientes, ya que al ser un juego de mesa que conjuga aspectos mentales, psicomotores, éticos e incluso artísticos, le permite abarcar varios ámbitos de las clasificaciones en las que es posible distinguir un interés particular de los alumnos.

Quien suscribe ha observado cómo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje inhibimos o minimizamos el potencial que tienen los niños, porque se tiene la falsa creencia o la suposición errónea de sus limitaciones, sin necesidad de mayores recursos o ajustes en su enseñanza. Si se busca caminar hacia una educación orientada para todos, entonces debe contemplarse la necesidad de incorporar dentro del aula todo tipo de recursos, para buscar que el máximo potencial se alcance en la aptitud en la que destaque significativamente cada niño o niña. Por tanto, es indispensable contar con entornos favorables que optimicen el proceso de aprendizaje en el aula, instituciones comprometidas con la educación y sus principios, así como docentes capacitados y actualizados que respondan a las características de las necesidades educativas. Será hasta entonces que puede mencionarse que se estará contribuyendo al desarrollo integral de los alumnos.

Anexo

Cuento de ajedrez El rey y la reina

Hace tiempo existieron un príncipe y una princesa del color de las nubes; ambos vivían en castillos separados, pero en el mismo reino. El príncipe era muy tranquilo para caminar, pero en cambio la princesa era muy apresurada. Un buen día, ambos salieron a pasear por el bosque que separaba los dos castillos; la princesa apurada y además mirando al cielo chocó con el príncipe y quedaron medio aturdidos, agarrándose la cabeza. El príncipe le pidió disculpas y le ayudó a levantarse, ya que ambos habían caído al suelo, después se presentaron y ambos quedarían enamorados (fue amor a primera vista). Decidieron casarse e irse a vivir juntos a un castillo nuevo que pudieran compartir los dos. Tiempo después ambos dejaron de ser príncipes y se convirtieron en reyes: el rey y la reina de aquel reino mágico.

La reina era muy coqueta y le gustaba sentarse en sillas del mismo color de su vestido; como el rey estaba enamorado siempre se sentaba al lado de ella. La reina vio que el castillo era muy grande para ellos, así que decidió llamar a su mejor amigo y guardián, el alfil. La reina se acompañaba siempre

por él para que pudiera cuidarla. Cuando el rey vio aquello, decidió hacer lo mismo y llamó a un amigo para que también sirviera como su alfil.

Cuando salían a pasear, la reina siempre iba adelante y el rey se quedaba atrás, tanto que a veces hasta se perdían; entonces decidieron comprarse dos caballos y salir juntos. Los caballos siempre debían estar cerca de los reyes, pero no tanto porque a veces hacían mucho ruido y no los dejaban dormir. Después de esto comenzaron a tener muchos problemas porque los caballos al caer la noche brincaban por todo el castillo y algunas veces se perdían. El rey platicó con la reina y le propuso que construyeran dos torres para amarrar a los caballos a ellas por las noches y evitar que salieran sin su permiso.

El castillo seguía siendo muy grande, tanto que se empezaron a preocupar porque no podían cuidarlo ellos solos, fue por esto que decidieron pedir opinión a los alfiles, preguntándoles qué podían hacer para tener bien cuidado el castillo. Los alfiles les respondieron que debían salir a pasear en los caballos y buscar peones que trabajaran en cuidar el castillo. Así fue que comenzaron a buscar en las aldeas cercanas... uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete y ocho fueron los dispuestos a trabajar en el castillo. Ellos cuidarían del castillo y también vigilarían al rey y a la reina, por lo que les ordenaron acomodarse en fila enfrente de ellos. Resulta que este reino estaba dividido por un río y del otro lado vivían un rey y una reina del color de la noche. Como había dos reyes, uno de ellos dijo: "¡En este reino no puede haber más de un rey!". Entonces se declararon la guerra y decidieron enfrentarse entre sí para ser los únicos en gobernar el reino; ellos deben defenderse de la amenaza del contrario y para eso quieren capturar al rey del lado opuesto.

Todas las piezas de cada uno de los castillos son amigos y se apoyan entre sí, a veces para defender al rey, a veces para atacar al rey del otro lado, o para atrapar a los del otro reino.

Referencias

Carracedo, S., y Gerson, K. (2007). *Niños con altas capacidades a la luz de las múltiples inteligencias.* Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *9*(17), 53-67. DOI: http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.123.

DOF [Diario Oficial de la Federación] (2018). Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/avisos/2517/SEP_010616_01/SEP_010616_01.html.

Domínguez, C. (2015). *La lúdica: una estrategia pedagógica depreciada*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todo estudiante debería aprender*. Barcelona, España: Paidós.

Gómez, T., Molano, O., y Rodríguez, S. (2015). *La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa Niño Jesús*

de Praga [Tesis de licenciatura]. Universidad de Tolima, Instituto de Educación a Distancia, Ibagué, Colombia. Recuperado de: http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1657/1/APROBADO%20TATIANA%20G%C3%93MEZ%20RODR%C3%8DGUEZ.pdf.

López, A., Paramés, M., Haz, E., e Iglesias, P. (2016). *Recursos para alumnos y profesores* (vol. II). España: Embajada de España/Consejería de Educación en Brasil. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/recursos-didacticos-para-alumnos-y-profesores-ii/ensenanza-lengua-espanola/14457.

Márquez, N., y Manzo, E. (2016). Educar para el desarrollo del talento psicomotor. *Educación Física y Ciencia*, *18*(2), e014. Recuperado de: http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe014.

Martínez, M., y Castelló, A. (2004). Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. En S. Castañeda (ed.), *Educación, aprendizaje y cognición*. Teoría en la práctica (pp. 251-266). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma de Guadalajara/Manual Moderno.

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep_2006_propuesta_de_intervencion_atencion_educativa_a_alumnos_y_alumnas_con_aptitudes_sobresaliente_ii.pdf.

SEP (2020). *Educación especial*. Recuperado de: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/asconceptosbasic.html.

Julio César Gómez Gándara. Es egresado de la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua, es maestro en Educación para el Desarrollo Profesional Docente por la Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua "Profr. José E. Medrano R." y actualmente cursa el tercer semestre del doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Se desempeña como docente desde hace 5 años en las materias de Praxis Educativa y Dirección Estratégica de Proyectos de Información y funge como Coordinador Institucional de Becas en la UACH. Ha participado en múltiples trabajos de titulación a nivel licenciatura como director y revisor de los mismos, teniendo por líneas de trabajo el diseño y la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de las Humanidades y memorias de experiencia profesional. Correo electrónico: jcgomez@uach.mx.

La relación tutora: una estrategia para favorecer la inclusión educativa

Roberto Medina Castro

Redes de aprendizaje basadas en la colaboración y el diálogo entre maestros de la Escuela Primaria Federal Benito Juárez de Chihuahua, Chih., octubre de 2019.

Fuente: Cortesía de Roberto Medina Castro.

Medina Castro, R. (2020). La relación tutora: una estrategia para favorecer la inclusión educativa. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 171-183), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

La tutoría es inclusiva vista desde cualquier perspectiva, pues al ser un proceso personal nos permite acercar a todos al conocimiento. En el presente artículo se presenta la estrategia de la relación tutora como una alternativa para el desarrollo profesional de la práctica docente involucrando el tema de la inclusión educativa y tomando en consideración dos elementos fundamentales: la conformación de comunidades de aprendizaje para el desarrollo de competencias profesionales y la reflexión de la práctica; se parte del análisis de la situación que se presenta en una escuela primaria de la ciudad de Chihuahua. En la primera parte del presente escrito se describe en términos generales el diagnóstico realizado por el colectivo escolar para la elaboración de su Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) y las primeras acciones establecidas para la atención de las necesidades de aprendizaje identificadas; en un segundo momento se incorpora la estrategia de la relación tutora como la herramienta metodológica para la mejora de la práctica docente incorporando una serie de estrategias para favorecer la inclusión en el aula, para finalizar con el establecimiento de los nuevos desafíos que habrán de definir el rumbo hacia la reconfiguración del rol del docente para la atención a la diversidad.

Palabras clave: colaboración, comunidad, diálogo, práctica reflexiva, tutoría.

Introducción

Las recientes reformas educativas han enfocado su atención hacia una enseñanza centrada en el alumno y en sus procesos de aprendizaje, lo cual representa un verdadero desafío si consideramos que cada uno de ellos tiene diferentes características, necesidades y experiencias de aprendizaje que ha obtenido de ámbitos formales escolarizados e informales o no escolarizados, por lo que el proceso de aprendizaje que cada uno de ellos ha experimentado ha sido único e irrepetible y le ha brindado herramientas que podrá utilizar para seguir aprendiendo siempre y cuando sepa aprovecharlas.

Para el docente, esto representa la ocasión perfecta para reflexionar sobre el papel que desempeña en su afán por alcanzar las metas y objetivos por los que se esfuerza día con día, el cual debe orientarse fundamentalmente a brindar una atención oportuna y pertinente a los estudiantes, cuyas capacidades, estilos, ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses son diversos. Tal como afirma David Hawkins, las diferencias humanas son tan inconmensurables como el número de granos de arena de una playa. No obstante, uno de los grandes errores del sistema educativo es intentar homogeneizar las formas de aprendizaje, los métodos y las prácticas en el aula, por lo que los maestros deben romper con este paradigma y comprometerse con lo que le otorga sentido a su profesión: el aprendizaje de cada uno de sus alumnos (Cámara, Castillo, De Ávila, Méndez, Morales y Salas, 2018, p. 69).

Es así como surge la necesidad de modificar la estructura tradicional de la organización escolar para responder a los principios de equidad y de inclusión atendiendo a la diversidad mediante actividades y estrategias orientadas hacia la mejora del aprendizaje para todos, lo que se traduce en canalizar nuestras energías hacia el desarrollo de competencias profesionales que nos permitan atender las características individuales de los estudiantes incorporando algunos cambios en cuanto a las formas de organización de la clase y estilos de enseñanza.

Para iniciar en el análisis de las implicaciones del presente trabajo partiremos de la idea que nos remite al significado de inclusión educativa según la UNESCO, la cual es considerada como un proceso en permanente construcción orientado a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos con especial énfasis en brindar respuesta a las necesidades educativas de aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados; reconociendo además que dicho proceso no es una responsabilidad exclusiva de quienes realizan la tarea educativa, ya que no es posible pretender que la escuela por su cuenta erradique toda forma de discriminación social y cultural presente en el entorno sino que se debe fomentar la participación activa de la sociedad en general y sus agentes considerando que "las barreras de aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas" (Boot, 2000, p. 8), por lo que cualquiera de estos contextos puede representar para el alumno el origen o la solución a sus limitaciones.

Una vez determinada nuestra posición conceptual sobre el tema, emprendemos la aventura que inicia en el presente ciclo escolar teniendo como escenario el espacio del Consejo Técnico Escolar, cuyo propósito se define en el acuerdo 717, por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, en el capítulo III, el cual señala lo siguiente:

> El Consejo Técnico Escolar debe identificar los problemas asociados al aprendizaje de los alumnos y emplearlos para retroalimentar la mejora continua en cada ciclo escolar. Los resultados de la evaluación deben ser aprovechados para tomar decisiones en cuanto a las estrategias para asegurar que todos los estudiantes, alcancen el máximo logro de los aprendizajes, disminuir el rezago y la deserción [Diario Oficial de la Federación, 2014].

Identificar los problemas asociados al aprendizaje y tomar decisiones para la mejora del proceso de enseñanza fueron los motivos de reunión de la fase intensiva realizada en los primeros días del calendario escolar, en la que el análisis de resultados de las evaluaciones y la información de otros insumos como fichas descriptivas, datos estadísticos, encuestas, etc., nos permitieron identificar dos posibles problemáticas: que en lectura y escritura la mayoría de nuestros alumnos no ha logrado consolidar sus habilidades básicas, y que aún cuando en cálculo mental hubo un avance significativo, sigue siendo

el aspecto en el que mayor porcentaje de alumnos requiere apoyo. Por otra parte, se analizó la situación de quienes manifiestan mayores dificultades para brindarles la atención que necesitan, encontrando ciertas similitudes en sus características:

- Son alumnos que no tienen una asistencia regular.
- Con frecuencia muestran apatía, falta de interés o desmotivación.
- Requieren del uso de material concreto o de la adecuación de actividades para comprender ciertos temas.
- Se muestran dependientes del docente para realizar las actividades.
- Demuestran falta de autoestima, de confianza y seguridad en sí mismos, lo que se refleja en la escasa o nula participación en las actividades de equipo o grupales.

Con esta información sobre la mesa, se tomaron decisiones sobre el proceder para promover un cambio significativo en su desempeño, estableciendo en el Programa Escolar de Mejora Continua dos objetivos principales:

- Desarrollar las habilidades básicas de los alumnos en lectura, escritura y cálculo mental como herramientas para favorecer su aprendizaje autónomo, y
- Promover que todos los alumnos, especialmente los que requieren apoyo, reconozcan sus emociones y capacidades, desarrollando la confianza en sí mismos a fin de que se desenvuelvan y se integren en las actividades eficientemente.

Las acciones educativas que se propusieron para lograr los objetivos descritos se encaminaron a identificar como punto de partida las barreras físicas, personales e institucionales que se han convertido en obstáculos para que los alumnos accedan al aprendizaje, por lo que se consideró indispensable promover la participación de todos los que directa o indirectamente contribuyen al desarrollo integral de los alumnos. Se hicieron encuestas a los niños sobre sus intereses y necesidades, se aplicaron instrumentos de evaluación diagnóstica partiendo de la observación, tests de personalidad y para identificar inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje, se realizaron entrevistas a padres de familia, instrumentos estandarizados como el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) o la Evaluación Diagnóstica (antes denominada Planea), etc.

De la información obtenida se delimitaron algunas de las problemáticas, estableciendo que la prioridad en cuanto a los procesos de lectura serían los aspectos relacionados con la fluidez y la precisión; en escritura, el uso correcto de los signos de puntuación y la ortografía, mientras que en cálculo mental el objetivo principal sería el empleo de las operaciones básicas para la resolución de problemas.

Posteriormente se definieron las acciones a realizar, como: impulsar el uso de los materiales de las bibliotecas mediante estrategias para promover la lectura y la escritura; diseñar una planificación con ajustes razonables

atendiendo los intereses y necesidades de los alumnos; estrategias para el desarrollo socioemocional; integración de un portafolio de seguimiento para quienes requieren apoyo; estrategias lúdicas y contextualizadas adecuadas a los estudiantes y prácticas para la formación en valores propiciando un ambiente de aprendizaje e incorporando música instrumental durante algunas clases; compartir entre maestros experiencias, estrategias y materiales para enriquecer su práctica pedagógica y el empleo de recursos didácticos que motiven a los niños a participar en las actividades.

Iniciado el ciclo escolar se puso en marcha el programa, con algunos tropiezos, ya que se observó falta de compromiso de algunos maestros que incumplían con los acuerdos y realizaban las actividades sin intención de modificar su práctica, fueron pocas las visitas a la biblioteca, no todos realizaron las entrevistas a los padres, sus planeaciones seguían sin ajustes razonables, no había evidencia del uso de materiales atractivos para los alumnos y las estrategias eran las mismas de siempre: problemarios sin sentido, lecturas de valores de una antología aplicada cinco años atrás, mecanizaciones, dictados para evaluar ortografía sin trabajo previo y copia fiel de textos sin propósito; cada docente hacía lo que consideraba conveniente, pero a todas luces se manifestaba su renuencia a salir de la zona de confort.

Comenzaron además a presentarse algunos padres de familia inconformes con la manera de trabajar de ciertos docentes y la directora empezó a tener dificultades en la relación con su colectivo al intentar resolver las situaciones que se iban presentando, los maestros se dividieron y el ambiente escolar dejó de ser agradable, por lo que la problemática se tornó aún más grave cuando apareció en la primera reunión de Consejo Técnico Escolar la posibilidad de elegir la implementación de una ficha denominada "Buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana", cuya estructura se planteaba realizar en un primer momento en el colectivo y posteriormente con los alumnos.

De las diversas temáticas a elegir había una sobre el "Aprendizaje colaborativo en el aula" cuyo propósito quedaba a la medida de las necesidades de la escuela, la ficha proponía estrategias para que la comunidad escolar se familiarizara entre sí generando un ambiente de integración, colaboración y apoyo mutuo, en ella vimos la fórmula perfecta para resolver la situación. Sin embargo, no todos los maestros pensaban igual y aun cuando estuvieron de acuerdo en elegirla, no actuaron de manera congruente al ponerla en práctica en el colectivo ya que se rehusaron a participar de las actividades argumentando que no era importante hacerlo en el Consejo Técnico sino en el aula, por lo que pudimos percatarnos de que el problema no era tanto la falta de colaboración sino la total ausencia del sentido del deber.

En el intento de encontrar la solución a la problemática se propuso al colectivo implementar una serie de actividades didácticas por medio de una estrategia denominada "La relación tutora", para lo cual se debían cumplir ciertas condiciones:

1. Buscar estrategias acordes a las necesidades de aprendizaje identificadas en el diagnóstico (fluidez y precisión en la lectura, ortografía y signos de puntuación en la escritura y el cálculo mental de operaciones básicas), considerando además algunas de las debilidades detectadas en la evaluación diagnóstica.
2. Dentro de las actividades tendría que contemplarse el modelo del aprendizaje basado en la cooperación y el diálogo (ABCD), con la intención de promover la interacción y el apoyo mutuo.
3. Se enfocarían en atender el rezago de quienes requieren apoyo pero principalmente estarían diseñadas para cumplir con el segundo propósito del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), desarrollando la confianza de los niños con rezago con el fin de que lograran desenvolverse e integrarse en las actividades eficientemente.
4. Se fomentaría el uso de los materiales de la biblioteca.
5. Las estrategias serían lúdicas y contextualizadas, es decir, adecuadas a los intereses y necesidades de los alumnos, empleando materiales atractivos.
6. Se atendería el problema de la falta de compromiso de algunos maestros y de los problemas que habían surgido en sus relaciones como colectivo, al iniciar el trabajo en parejas elegidas por afinidad.
7. Se promovería el liderazgo académico del director al darle seguimiento a las actividades mediante la observación de clase durante su implementación y promoviendo el establecimiento de un diálogo pedagógico entre la autoridad escolar y su colectivo.
8. Se favorecería la reflexión sobre la práctica al solicitar a los docentes realizar una autovaloración de sus fortalezas y áreas de oportunidad al finalizar cada clase, complementando sus hallazgos con las conclusiones derivadas de la observación de clase por parte del director y el asesor técnico pedagógico.
9. Se facilitaría el análisis, seguimiento y evaluación de las actividades porque todos los docentes realizarían en sus respectivos grupos el mismo trabajo adecuándolo al nivel de desarrollo de sus estudiantes y sistematizándolo al realizar en un mes los cuatro guiones de tutoría a razón de uno por semana: el de lectura, el de escritura, el de cálculo mental, y en la cuarta semana se aplicaría la ficha de las "Buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana".
10. Se establecería una relación horizontal entre los estudiantes al enfatizar el hecho de que todos tenemos la capacidad de enseñar y la posibilidad de aprender algo de los demás, independientemente de su condición.
11. Los Consejos Técnicos Escolares se convertirían en la plataforma para convertir al colectivo en una comunidad de aprendizaje en la

que de manera colaborativa pudieran retroalimentar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trayecto que se siguió para implementar la relación tutora como mecanismo para fortalecer la práctica docente y favorecer la inclusión en el aula fue el siguiente:

Se diseñaron los guiones de tutoría considerando las características antes descritas y clasificándolos en tres categorías: lectura, escritura y cálculo mental.

El director de la escuela y el asesor técnico pedagógico organizaron los guiones de tutoría con una estructura que involucra tres momentos: en el primero tratando de identificar los conocimientos previos que tiene el docente sobre el tema; en el segundo se contrastaron dichos conocimientos con el análisis de textos breves obtenidos principalmente de los materiales de apoyo para el docente: plan y programas de estudio, libros para el maestro, bibliotecas de actualización del magisterio, etc., para finalmente promover la reflexión del docente en cuanto a las actividades que se pretenden implementar en el grupo, en cuanto a las posibles dificultades que pudieran presentarse y en cuanto a los ajustes razonables que considera necesario realizar para adecuarlas a las características de sus alumnos.

Posteriormente, director y asesor realizaron el papel de tutores de tres maestros, con la consigna de que cada uno de ellos se preparara en un tema en particular: lectura, escritura o cálculo mental; este trabajo se realizó de manera individual con cada uno de ellos, durante las horas en que los niños eran atendidos por el maestro de inglés o por el de educación física, desarrollando la secuencia de actividades previamente definida y haciéndole los primeros ajustes a consideración del maestro-aprendiz. "El maestro tutor parte de lo que el maestro aprendiz sabe para hacer que reconozca propio, a través del diálogo, lo que percibía lejano, domine el tema y reafirme su confianza" (Cámara *et al.*, 2018, p. 15).

Al llegar la fecha del Consejo Técnico Escolar, los maestros que fueron capacitados en cada tema se convierten en tutores de los otros tres docentes, desarrollando el mismo guión que se trabajó con ellos pero ya con los ajustes que se realizaron, "la conversión de aprendiz a tutor que alienta y la red de interacciones tutorales permite construir comunidades de aprendizaje cooperativo y colaborativo" (Cámara *et al.*, 2018, p. 26).

Entre tutor y aprendiz definen la estructura que finalmente deberá tener la secuencia que se desarrollará en el grupo de alumnos. De esta manera se promueve una relación horizontal en la que tanto el maestro que desempeña el rol de tutor como el que juega el papel de aprendiz intercambian impresiones, toman decisiones y adecuan las actividades a las necesidades e intereses de sus alumnos, a partir de su experiencia profesional.

Finalmente cada equipo (tutor-aprendiz) presenta al resto del colectivo la versión final de los desafíos que se trabajarán en el aula en cada tema, dan-

do la oportunidad a los demás de opinar al respecto con el fin de lograr un consenso general antes de la puesta en práctica de las actividades en el grupo.

Acto seguido, cada maestro se hace responsable de preparar con anticipación los materiales necesarios para su implementación y, el día acordado, director y asesor se distribuyen los grupos para participar como observadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que es realmente un acontecimiento enriquecedor para todos los involucrados, porque desde diferentes perspectivas se puede dar fe y testimonio de la realidad que se vive al interior de los salones de clase.

Tanto los observadores como los docentes llevan un registro de fortalezas y áreas de oportunidad identificadas durante el proceso, pero esta información no se recaba para clasificar su desempeño en bueno, regular o deficiente, sino que se utiliza para que al interior de los Consejos Técnicos cada maestro analice la información disponible para confrontarse a sí mismo y descubrir los aspectos que considera que definen su práctica. Este es un ejercicio interesante, ya que suelen adoptar fortalezas o áreas de oportunidad que no fueron detectadas en su quehacer sino en el de alguien más, lo cual favorece su desarrollo profesional al irse descubriendo de manera progresiva en el ejercicio de una práctica reflexiva.

La práctica reflexiva consiste en el compromiso a favor de la reflexión como práctica social. Se trata de constituir comunidades de aprendizaje de maestros en las que estos se apoyen y estimulen mutuamente. A mi modo de ver, este compromiso tiene un importante valor estratégico para crear las condiciones que permitan el cambio institucional y social. La capacitación de los maestros en cuanto individuos es inadecuada: los maestros necesitan comprobar que las situaciones concretas que experimentan están muy relacionadas con las vividas por sus colegas (Zeichner, 1993, p. 8).

¿Y la inclusión dónde queda?

Las actividades orientadas al trabajo en el aula se diseñaron con la idea de ofrecer a los alumnos experiencias de aprendizaje, de intercambio de ideas, de vivencias personales e intereses que permitan que todos y cada uno de los alumnos independientemente de la realidad social de donde provengan puedan desarrollar al máximo sus capacidades.

> Para ser congruente con el aprendizaje que empezó en la infancia, el servicio educativo debería ser personal y de ahí el diálogo de iguales. La tutoría, el diálogo de quien se interesa por aprender lo que otro ofrece, es necesariamente personal. La igualdad del diálogo procede de la inconmensurabilidad de los humanos, individualmente diferentes; todos capaces de llegar a acuerdos –a identificar realidades–, al margen de cualquier idiosincrasia [Cámara *et al.*, 2018, p. 21].

Para ello, la estructura de dichas actividades se organizó en tres desafíos que corresponden de alguna manera a los momentos que integran

una secuencia didáctica. En el primer desafío se propone una dinámica de integración que favorece la participación de todos los alumnos creando un ambiente propicio para el aprendizaje, de igual forma se identifican sus conocimientos previos con respecto al tema que se trabajará; en el segundo desafío se proponen actividades en las que ponen en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes mediante el trabajo colaborativo, el apoyo mutuo y el uso de materiales que les resulten atractivos e interesantes, y en el tercer desafío concluyen con una actividad más sencilla y reflexionan sobre cómo se sintieron, qué fue lo que más les gustó y qué fue lo que menos, qué aprendieron, qué dificultades enfrentaron y cómo las resolvieron.

Durante todo el proceso la intervención del docente resulta fundamental ya que se pretende que su práctica se oriente a brindar respuesta a las necesidades educativas de quienes ha identificado que están en riesgo.

Al llevar a la práctica los guiones de tutoría, los resultados arrojaron de inmediato un cambio radical en la actitud de los docentes ante el compromiso de cumplir con las condiciones que motivaron la implementación de esta estrategia, de manera natural comenzaron a surgir comentarios sobre su desempeño y sobre la reacción de sus alumnos ante las actividades propuestas.

La implementación de la relación tutora nos permitió analizar las prácticas que estimulaban la capacidad de los niños para actuar como integrantes de una comunidad de aprendizaje apoyándose unos a otros. La organización y el ambiente del aula fueron inclusivos porque los docentes comenzaron a valorar la diversidad brindando una atención más pertinente a cada estudiante. "Las diferencias en las capacidades de los alumnos no deben representar una barrera sino una fuente de aprendizaje, puesto que las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) no se refieren a características inherentes al alumno, más bien a las condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas, y actitudinales (SEP, 2018, p. 24).

Ciertamente hubo muchas fortalezas que pudieron identificarse en el desempeño profesional de los maestros, como por ejemplo el caso de los grupos de 1° y 3°, en el que decidieron fusionar los grupos para promover la interacción y el apoyo de los niños más grandes hacia los pequeños, las maestras trabajaron coordinando su participación durante el proceso, su actitud propició en los alumnos interés, seguridad y confianza de manera permanente.

Se modelaron las actividades previamente para que los alumnos comprendieran lo que se esperaba de ellos, se hicieron algunos ajustes a las actividades en relación a las necesidades de los niños que requieren apoyo, se elaboraron materiales atractivos como dados con sílabas para inventar palabras, tarjetas con fragmentos de un cuento para ordenar la secuencia de la historia, tableros numéricos para trabajar el cálculo mental con sumas y multiplicaciones.

> Una inclusión de calidad no se determina solo mediante la ubicación del alumno, sino que más bien se basa en crear un entorno que apoye a todos los alumnos y los incluya –una comunidad inclusiva que da apoyo al comportamiento positivo de todo el alumnado. Para alcanzar este objetivo, las prácticas deben fomentar la pertenencia, facilitando la amistad y la colaboración [Soodak, 2003, p. 3].

En el resto de los grupos se observaron situaciones similares, maestros promoviendo la reflexión y la argumentación de los niños mediante cuestionamientos, utilizando estrategias de lectura para favorecer la comprensión de los textos como la predicción, la anticipación y la inferencia, promoviendo el intercambio de ideas, aprovechando los talentos de algunos estudiantes, otorgándoles el voto de confianza para la toma de decisiones, dándoles oportunidad de equivocarse y reflexionar sobre sus errores, etc.

De igual forma se encontraron áreas de oportunidad, como no llevar un registro de evaluación del proceso, no socializar los resultados de algunas actividades, la gestión del tiempo fue un poco complicada (se extendían demasiado en algunas actividades), por atender a ciertos alumnos se olvidaban de monitorear lo que sucedía en el resto del grupo, al final de cada sesión se proponía en el guión que los alumnos valoraran las actividades que les gustaron o se les dificultaron y algunos maestros obviaron esa parte.

A pesar de las circunstancias que no resultaron tan favorables en el momento, se puede concluir que la estrategia de la relación tutora permitió a los docentes convertir la interacción de los alumnos en experiencias de aprendizaje, al implementar situaciones didácticas que representaban a cada momento oportunidades de intercambio, de diálogo, de colaboración y de reflexión.

> Incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. La educación inclusiva enfatiza en cómo apoyar a los estudiantes para que desarrollen sus potencialidades dentro de una comunidad educativa, de tal manera que se sientan reconocidos como interlocutores válidos y alcancen el éxito académico con base en un aprendizaje significativo, centrado en el individuo. Así para Moriña (2004, p. 15), la inclusión es una ideología social y educativa que defiende el derecho a la participación sin exclusiones de ningún tipo, de todas las personas en sus comunidades sociales y escuelas [García, 2014, p. 112].

Implementar esta estrategia contribuyó además a resolver otro problema no menos importante, mejorando las relaciones interpersonales del colectivo que manifestaban ciertas fracturas al presentarse en los maestros la necesidad de interactuar en diferentes espacios para organizar el trabajo, recabar evidencias, intercambiar reflexiones sobre los resultados de su intervención en cada grupo, compartir impresiones sobre ciertas actividades o sobre la respuesta de sus alumnos en determinadas circunstancias, etc. “La actitud de los profesores es un elemento crucial para el éxito del aula inclusiva. Las actitudes positivas del profesorado hacia la inclusión se reflejan en su comportamiento” (Leatherman y Niemeyer, 2005, p. 3).

Se fortaleció el liderazgo directivo y la participación del asesor brindándole a ambas figuras la posibilidad de orientar o apoyar de manera más pertinente a los maestros al ser testigos directos de lo que acontece en la realidad escolar, al percatarse de la diversidad de situaciones que enfrenta el docente para desempeñarse efectivamente, así como de sus talentos y su falta de perspicacia en ciertos aspectos.

Podríamos continuar enumerando posibles implicaciones como resultado de esta nueva manera de hacer las cosas en la escuela, algunas buenas y otras no tanto, pero con certeza se han logrado superar hasta el momento muchas de las situaciones que estaban dificultando el principal propósito de nuestro quehacer: el aprendizaje de los estudiantes y especialmente de aquellos que con ciertas actitudes reclaman atención y reconocimiento a sus capacidades, de aquellos que forman parte de la obra pero que pocas veces se han sentido protagonistas; es momento de voltear los reflectores hacia ellos y ayudarlos a descubrirse a sí mismos.

Construir una cultura académica inclusiva requiere tiempo y compromiso, así como la voluntad de aportar lo mejor de nosotros mismos para transformar las condiciones del entorno y minimizar las barreras hacia una educación más pertinente y adecuada a las necesidades reales de los niños.

El proceso está iniciado al establecer la implementación de estrategias que pretenden favorecer la participación de todos, la toma de decisiones, el diálogo, la interacción, el apoyo mutuo o la necesidad de resolver ciertas problemáticas argumentando y reflexionando sobre su propio proceso de construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes.

El desafío ahora será mantener en los maestros el interés por crear nuevos escenarios, espacios inclusivos que garanticen oportunidades y experiencias de aprendizaje a cada uno de sus alumnos aunque no todos tengan las mismas cualidades y capacidades y que contribuyan a generar un ambiente en el que desaparezca el temor a equivocarse y en el que consideren los errores como parte del proceso para la mejora de su aprendizaje.

Referencias

Cámara, G., Castillo, A., De Ávila, A., Méndez, R., Morales, J., y Salas, E. (2018). *Tutoría y comunidad de aprendizaje en escuelas públicas multigrado (1997-2018)*. México: Siglo XXI.

Cowie, H. (1998). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, (270), 56-59.

Juárez, J., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, *23*(62), 41-83.

OREALC/UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3).

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México: Conaliteg.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 44-49.

Anexo. Ejemplo del guion de tutoria sobre escritura.

PENSAR PUEDE SER UN PASATIEMPO
GUIÓN DE TUTORÍA 1

Nombre del Tutor:
Nombre del Aprendiz:
Asignatura: ESPAÑOL
Tema: ESCRITURA
Fecha:

Propósito General:
Practicar y crear juegos de palabras.
Escribir narraciones de invención propia.

Propósitos por desafío:

Desafío 1	Identificar conocimientos sobre del tema
Desafío 2	Contrastar resultados
Desafío 3	Identificar avances y dificultades

Materiales:
1 dado con sílabas en lugar de números.

3 cajas vacías de pañuelos desechables.

3 pedazos de cartulina pequeños por alumna y alumno.

SECUENCIA DE LA TUTORÍA

Desafío 1: Clasificando palabras con sentido

Cuestionar al docente sobre: ¿Qué es la producción de textos? y ¿Cuáles son los aspectos de un texto?, ¿Qué actividades conforman el proceso de escritura?

Participaremos en "juego de palabras" para lo cual se utiliza un dado con algunas sílabas como: ta, me, po, si, y otras. Se tira el dado y las alumnos y alumnos escribirán lo más rápido posible todas las palabras que recuerdan tienen esa sílaba, ya sea en el inicio o dentro de una palabra. Leen sus palabras y todas las que no fueron repetidas tienen el valor de un punto. Gana quien al final del juego haya logrado más puntos.

En la actividad del día de hoy habrá tres retos diferentes en los que las alumnas y alumnos podrán participar.
Reto 1. La consigna es que escriban en un papel un sustantivo, en otro un verbo y un escenario o lugar.

Se ponen por separado en tres cajas. Las alumnas y alumnos se organizan para trabajar en equipos y pasan cada una y uno a tomar un papelito de cada caja. Al final tendrán tres personajes, tres verbos y tres escenarios diferentes con los que tendrán que construir una pequeña historia. Se indica el tiempo que tendrán para trabajar el reto. Una vez que hayan concluido, cada uno de los equipos leerá su redacción.

RPA 1: ¿Qué te parecieron las actividades?, ¿Con que dificultades podrías enfrentarte al proponerlas en tu grupo? Considerando las características de tus alumnos ¿Qué adecuaciones le harías?

Desafío 2: Oraciones alfabéticas

Realizar una lectura individual sobre el texto: "Producción de textos escritos" del Programa de Estudios 2011 y contrastar la información con sus respuestas a las preguntas del primer momento.

Reto 2. Consiste en crear oraciones de al menos cuatro palabras, donde todas inicien con la misma letra, por ejemplo:
a. Carlos come carne caliente.
b. Tomás tiene tremenda tos.
c. Alma arma aviones azules

Se indica la letra y todos los equipos trabajan para que hagan la oración lo más rápido posible. Van ganando puntos los equipos que lo logran.

RPA 2: ¿Qué te parecieron las actividades?, ¿Con que dificultades podrías enfrentarte al proponerlas en tu grupo? Considerando las características de tus alumnos ¿Qué adecuaciones le harías?

Desafío 3: Acróstico de cualidades
Reto 3. Consiste en que cada equipo elige el nombre de un país que los represente y con éste arman un acróstico utilizando adjetivos o cosas que los caracterizan, por ejemplo: E- Educados S- Simpáticos P- Platicones A- Agradables Ñ- Ñoños A- Amigables
RPA 3: ¿Qué te parecieron las actividades?, ¿Con que dificultades podrías enfrentarte al proponerlas en tu grupo? Considerando las características de tus alumnos ¿Qué adecuaciones le harías?
REGISTRANDO EL PROCESO DE APRENDIZAJE (RPA GLOBAL)
Al final los alumnos reflexionan sobre cómo se sintieron al realizar estas actividades, que fue lo que más les gustó y que fue lo que menos, que aprendieron, que dificultades enfrentaron y como las resolvieron.

Roberto Medina Castro. Es licenciado en Educación y cuenta con 20 años de servicio en el magisterio, donde se ha desempeñado como asesor técnico pedagógico, profesor de primaria urbana y multigrado y director comisionado. Ha desarrollado principalmente la función de asesoría en escuelas de atención prioritaria, labor que actualmente realiza como parte del equipo de la Supervisión Escolar en el nivel Primarias del Estado de Chihuahua. Correo electrónico: roberto19121978@hotmail.com.

Aptitudes sobresalientes: un reto para los docentes

Diego Adolfo Palacios Rocha

Alumnos con aptitudes sobresalientes de la Primaria No. 2686 "Maestros Mexicanos" en la exposición de robótica del USAER 7502. Ciudad Juárez, Chihuahua, marzo del 2018.

Fuente: Cortesía del profesor Ernesto Robles Quiñones.

Palacios Rocha, D. A. (2020). Aptitudes sobresalientes: un reto para los docentes. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 185-195), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

En este documento se analiza una problemática que se presenta en las escuelas públicas del país y que aqueja a un sector estudiantil que ha sido segregado de la atención de los maestros y autoridades educativas: los alumnos con aptitudes sobresalientes. Desde hace años sus habilidades desarrolladas han sido motivo de exclusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje; la superioridad de su pensamiento, creatividad o habilidades psicomotrices les implica una barrera de aprendizaje que dificulta su transcurso por la vida estudiantil. Los programas de estudio poco flexibles suponen en ellos un reto y limitan su potencial. Así mismo, los profesores enfrentan retos al momento de diseñar las actividades y estrategias y llevarlas a cabo en su intervención docente. Ante este panorama se presenta una propuesta que ha sido diseñada como ejercicio de autoevaluación y valoración de nivel de competencias para docentes, con base en la reflexión de la propia práctica, como un ejercicio de metacognición que expresa posibilidades de mejora, que invita a los docentes y participantes en el proceso educativo a ser agentes de cambio para brindar atención a todos los alumnos sin excepción y basándose en los principios de equidad e inclusión, tomando en cuenta las necesidades y particularidades de la población estudiantil.

Palabras clave: alumnos superdotados, competencias docentes, diversidad, inclusión, intervención docente.

Introducción

La sociedad ha ido cambiando conforme evoluciona el pensamiento y las necesidades de las nuevas generaciones de niños, niñas y adolescentes. Gracias a la tecnología y a la globalización económica, social y cultural que enfrentamos actualmente, se han encontrado nuevos rumbos que tomar, han ido cambiando las necesidades que la sociedad demanda y con ello se han tomado decisiones que buscan satisfacerlas.

En el país se ha atendido este cambio social y además se ha fortalecido la idea de brindar educación a todos los individuos considerando las particularidades de cada sector de la población. Con las reformas en materia de política educativa se ha buscado extender la cobertura y calidad educativa que se ofrece en el país para lograr los objetivos de la educación y formar ciudadanos analíticos, críticos y capaces de encontrar soluciones.

En este documento se expresa el marco teórico y legal de la educación en el país, particularmente para las necesidades educativas especiales (NEE), desde el enfoque de la integración. Así mismo se explica a grandes rasgos la concepción de las NEE a través de las décadas y cómo ha ido cambiando. Se exhibe el retroceso que se generó en cuestiones de la atención que se brindaba a alumnos con aptitudes sobresalientes y se lanza una propuesta de autoevaluación para mejorar la práctica docente con alumnos de este tipo, finalmente se expresan algunos retos que como facilitadores del aprendizaje deben enfrentar los profesores ante una problemática de esta índole.

Inclusión educativa en México: realidad o ficción

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se ha reformado, actualmente en el artículo 3° se estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación, que deberá ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (DOF, Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, 2019).

La Ley General de Educación en su artículo 7° menciona que la educación que imparta el Estado además de obligatoria será "inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación" (DOF, 2019, p. 3).

En este marco legal se deja claro que la educación que se oferta en las instituciones del país será garantizada para todos los alumnos, evitando cualquier acción de exclusión, fomentando la inclusión y equidad, y respetando las diferencias sociales, económicas, culturales, de género o capacidades personales.

En un país como México, con gran riqueza natural y tan extensa diversidad social y étnica, es fundamental que se atienda a las características de la población en el diseño y realización de los programas de estudio que operan la educación en los centros escolares. Así mismo es necesario tener en cuenta que los estudiantes tienen numerosas características derivadas de las particularidades de sus entornos, que en consecuencia hacen que en las escuelas impere la diversidad y con ello múltiples formas de pensamiento, de convivencia y, por supuesto, diversas formas y ritmos de aprendizaje.

En la década de los ochentas se identificó a alumnos cuyas habilidades eran superiores a la media y se les llamó "alumnos con capacidades y aptitud sobresaliente", despertando así el interés en la investigación sobre la manera de abordar los contenidos curriculares para favorecer su desarrollo dentro de las escuelas de educación básica.

En México se considera que "los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz" (SEP, 2006, p. 59).

Fue en 1986 que se implementaron modelos educativos específicos, entre ellos el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) (SEP, 2006, p. 25). Al inicio se realizaba únicamente con alumnos de tercero a sexto de primaria y posteriormente se inició la aplicación a nivel de preescolar como un proyecto de investigación que se basaba en un modelo propuesto por Renzulli "que conceptualiza la capacidad sobresaliente como resultado de la interacción adecuada y en determinadas

circunstancias de tres componentes de la personalidad: habilidades por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea" (SEP, 2006, p. 26).

Con este programa se dio respuesta a la demanda de este sector de la población, sin embargo, en el año 2002 con la implementación del Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se dio un giro hacia la atención que se brindaba, pues este daba prioridad a alumnos con alguna discapacidad, lo que significó un retroceso para quienes presentaban habilidades por encima de la media en relación a sus compañeros con la misma edad cronológica.

Este retroceso se refleja en la actualidad. En el proceso de enseñanza se tiende a buscar opciones que beneficien a los alumnos que presentan alguna dificultad para acceder a los aprendizajes de su grado escolar, a aquellos quienes tienen alguna deficiencia que nos les permite ir al ritmo de sus compañeros, y generalmente se diseñan estrategias con las que se favorece su aprendizaje. En los centros educativos se da importancia a que las estrategias de enseñanza favorezcan a quienes presentan una discapacidad intelectual o un problema severo de aprendizaje, dejando de lado a aquellos alumnos que están en el otro extremo, es decir que el currículo del grado escolar que cursan no les es suficiente, les parece aburrido o carece de dificultad debido a sus superiores habilidades en una o varias de las áreas del quehacer humano, y que en el aula no se les brinda la atención que requieren.

En este sentido, una problemática que enfrentan los alumnos con aptitudes sobresalientes es la falta de atención en las escuelas; es el supuesto de los docentes al pensar que este tipo de estudiantes no requieren mayor atención a la que demandan los demás alumnos solo por el hecho de no contar con alguna deficiencia o discapacidad y, por el contrario, sobresalir en alguna área específica. En el caso de educación básica, en el nivel de Secundaria "se identificará a los alumnos con aptitudes sobresalientes en el área intelectual, artística, socioafectiva y psicomotriz" (Secretaría de Educación y Deporte, 2017, p. 68).

Ante esta problemática, la Secretaría de Educación Pública (SEP) extiende que el objetivo general de la educación para alumnos con aptitudes sobresalientes es ofrecer:

> [...] una respuesta educativa que favorezca el desarrollo de su potencial, a través de la identificación de las necesidades educativas especiales que pueden presentar, y el enriquecimiento del contexto escolar, áulico [sic] y extracurricular, en cuya respuesta educativa participa el personal de educación regular, educación especial, la familia y especialistas o mentores en las diversas áreas [SEP, 2006, p. 81].

Desde un enfoque inclusivo, es responsabilidad de la escuela buscar al personal capacitado para realizar este trabajo, buscar el vínculo entre los alumnos y especialistas en el tema y eliminar las barreras que impiden el acceso al proceso de aprendizaje de todos los estudiantes. Si las autorida-

des ya son conscientes de la necesidad de atención en este ámbito, también es indispensable que los profesores tengamos claro que un alumno no se identifica con barreras de aprendizaje sino que son generadas por nuestro quehacer cotidiano, por la metodología y estrategias que empleamos y por el mismo entorno en que se desenvuelven los estudiantes.

Desafortunadamente, la realidad es muy distinta a lo ideal. Las escuelas en que se desenvuelven los alumnos con aptitudes sobresalientes carecen de personal preparado para potenciar sus habilidades y desarrollar las competencias para la vida desde las necesidades particulares de cada estudiante; aunado a ello, los grupos numerosos y la infraestructura muchas veces insuficiente o deplorable dificultan la labor docente y que los alumnos sobresalientes participen, aprendan y potencien sus habilidades y conocimientos, es decir, son estos factores los verdaderos obstáculos para el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, no porque la tarea represente alguna dificultad significa que sea imposible de realizar. En el aula, para favorecer la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias en todos los estudiantes, principalmente en los que tienen aptitudes sobresalientes, es fundamental que como profesores desarrollemos ciertas competencias para lograr desarrollar otras más en nuestros alumnos.

Según Le Boterf (2000), el concepto de competencias "consiste en la selección, movilización y combinación de recursos personales, conocimientos, habilidades, cualidades y redes de recursos para llevar a cabo una actividad" (citado en Braslavsky y Acosta, 2006, p. 33). Sylvia Schmelkes (1994) las describe como "un complejo que implica y abarca, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimiento (en tanto apropiación, procesamiento y aplicación de la información), habilidad y actitud o valor". Desde esta concepción podemos referirnos a un ser competente como un sujeto que desarrolla el conjunto de saberes: saber saber, saber hacer y saber ser, es decir, quien aplica sus conocimientos, habilidades, aptitudes y cualidades para la resolución de problemas.

Perrenoud define las competencias como "una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya de conocimientos pero no se reduce a ellos" (Perrenoud, 1999, p. 7). Un docente competente es aquel que, analizando la problemática de los alumnos con aptitudes sobresalientes y la falta de atención que reciben, desarrolla la competencia de organizar la propia formación continua: identifica, se informa, busca y discrimina información relevante y pone en práctica lo que aprende apostando a la profesionalización, así mismo funge como guía en el aprendizaje de los estudiantes, como facilitador de conocimientos y promotor de competencias. Su tarea comienza en el aula, con el diseño de estrategias que persigan el logro de los objetivos educativos en todos los educandos y el empleo de herramientas eficaces que generen en ellos la adquisición de

conocimientos, desarrollo de habilidades y práctica de aptitudes o valores que permitan su formación basada en competencias.

No obstante, la labor docente no culmina con la actividad dentro del aula. Formar para ser competente implica conocer al sujeto y cómo enseñarle para que aprenda (Martínez Suárez, 2012, p. 181), es decir, se requiere tener conocimiento de las características y tomarlas en cuenta para el diseño y aplicación de las estrategias de enseñanza. Es aquí donde aparece la importancia del papel como docente competente.

De poco sirve que un docente identifique a los educandos con estas características y se cruce de brazos esperando que se queden satisfechos con lo que se les ofrece, es fundamental que el profesor busque los medios y se prepare para lograr que estos alumnos no se queden rezagados y no permanezcan en los límites de los programas sino que logren sobrepasarlos, potenciar sus habilidades y que encuentren en las clases un móvil para maximizar su conocimiento.

Un alumno con aptitudes sobresalientes busca el aprendizaje y rebasa lo que se espera que aprenda. Ahora bien, ellos aprenden pero lo que en la escuela se enseña, ¿figura en ellos suficiente aprendizaje? La realidad es que no, para los alumnos con aptitudes sobresalientes las actividades de ciertas áreas específicas representan poca dificultad y mucho tiempo libre, mientras que para algunos profesores estos alumnos representan mayor trabajo, e incluso desorden en el aula.

En el transcurso del ciclo escolar los profesores observan el desempeño de estos alumnos, escuchan frases como "¿ahora qué vamos a hacer?"; "ya terminé, profe, ¿qué sigue?"; "pónganos a hacer otra cosa, maestro, ya me aburrí"; "la maestra de matemáticas dice que soy muy inquieto pero es que me aburro". Generalmente suele existir una discordancia entre los docentes frente a grupo y estos estudiantes, pues para ellos el trabajo de clase representa una tarea sencilla y al no tener más actividades buscan opciones para invertir su tiempo, cayendo en la socialización constante y en ocasiones desorden en el aula. De ahí la necesidad de identificar las prácticas docentes, su metodología, estrategias y formas de evaluar como parte de las barreras de aprendizaje.

¿Significa pues que la responsabilidad de la falta de atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes es única y exclusivamente de quienes dirigen la organización en el aula? La respuesta a esta interrogante es una negativa. Los programas de estudio, si bien promocionan y presumen la educación de calidad para todos y promueven términos como "inclusión" y "equidad", la verdad es que están diseñados para alumnos regulares, cuyos conocimientos se acercan a la media de los alumnos de su misma edad cronológica y cuyas habilidades específicas no superan a las de los demás, por tanto quedan segregados aquellos que presentan aptitudes sobresalientes, desatendiendo así a los principios de equidad e inclusión y con ello discrepando con el

propósito de la Nueva Escuela Mexicana: "No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera" (SEP, 2019).

El término "inclusión" se define como "un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a través de la creciente participación en el aprendizaje, en las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación" (Secretaría de Educación y Deporte, 2017, p. 13). Casanova (2011), por su parte, supone que la inclusión implica en primer lugar la adaptación de la escuela, es decir, la modificación de todos los elementos necesarios para que la institución sea capaz de educar al conjunto de la población sean cuales fueran sus características personales. Esto nos sugiere que las instituciones y programas de estudio son los que deben modificarse, son los que deben buscar la adaptación a las formas de aprendizaje y capacidades de los alumnos, no al contrario. Es evidente que no se promueve del todo la inclusión desde el interior del aula, si bien cada vez se buscan alternativas para integrar e incluir a la mayor cantidad de alumnos considerando sus características personales, un sector de la población estudiantil se queda fuera del proceso de enseñanza y aprendizaje debido a que rebasa los contenidos establecidos en el currículo.

De igual forma, es responsabilidad del docente hacer las adecuaciones en la metodología y formas de enseñanza para abordar los contenidos del programa y que se favorezca el desarrollo de competencias de todo el alumnado, incluyendo a quienes presentan alguna discapacidad, así como a aquellos que tienen alguna aptitud sobresaliente, es decir, promover el desarrollo de los alumnos que enfrentan alguna barrera de aprendizaje. Así mismo es necesario como docente frente a grupo poner en práctica la mayor cantidad de competencias: generar ambientes de aprendizaje; fomentar y participar en el trabajo colaborativo; diseñar estrategias y situaciones de aprendizaje favorables para todos los educandos, y evolucionar la atención a la diversidad, entre otras.

Propuesta de valoración de competencias

Con base en este análisis, se extiende una propuesta de valoración de competencias para el profesorado que atiende grupos de estudiantes en el nivel de Secundaria, tomando en cuenta los aspectos a considerar en la respuesta educativa de alumnos con altas capacidades que se presenta en el documento *La educación del alumnado con altas capacidades* (1996), del equipo de trabajo de la Dirección de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del País Vasco.

La tabla 1 muestra una matriz de valoración como propuesta para medir la atención que un docente brinda a los alumnos con aptitudes sobresalientes durante las clases. Se divide en ocho rubros: desarrollar el aprendizaje autónomo, desarrollar la curiosidad natural, desarrollar el pensamiento creativo,

utilizar y desarrollar varias formas de expresión y comunicación, desarrollar el juicio crítico, desarrollar la autocrítica y la autoevaluación, desarrollar la autoestima y desarrollar las relaciones personales.

Tabla 1a. Matriz de valoración para medir el nivel de competencia en atención a alumnos con aptitudes sobresalientes.

Nivel de competencia en atención a alumnos con aptitudes sobresalientes				
Rubro	Indicadores	Sí	Parcial-mente	No
Desarrollar el aprendizaje autónomo	Indaga sobre los intereses de los alumnos con aptitudes sobresalientes sin descuidar al resto del grupo			
	Presenta al alumno un plan de trabajo en que explicita las actividades a realizar, así como los recursos y tiempos a utilizar			
	Sugiere al alumno formas y técnicas diversas para realizar las actividades que le permita encontrar la más adecuada para su modo de aprender			
Desarrollar su curiosidad natural	Las preguntas que plantea el docente, permite al alumno con aptitudes sobresalientes abordar conceptos cada vez más abstractos			
	Genera un clima de confianza que permite a los alumnos preguntar sus dudas y externar sus opiniones con libertad			
Desarrollar su pensamiento creativo	Los problemas o preguntas que plantea el docente, permite al alumno con aptitudes sobresalientes buscar soluciones o nuevos caminos para llegar al resultado			
	Motiva al alumno a plantear soluciones alternas, analizarlas y valorarlas en conjunto			
Utilizar y desarrollar varias formas de expresión y comunicación	Motiva el uso de diversos medios para comunicar y expresar sus ideas y conocimientos			
	Incluye en sus estrategias de enseñanza la utilización de herramientas digitales y actividades diversas como maquetas, representaciones, dramatizaciones, entre otras			
Desarrollar su juicio crítico	Fomenta en clase valores como la tolerancia y respeto ante las diferencias			
	Reconoce el trabajo del alumno, evitando el exceso de elogios			

Tabla 1b. Matriz de valoración para medir el nivel de competencia en atención a alumnos con aptitudes sobresalientes.

Nivel de competencia en atención a alumnos con aptitudes sobresalientes				
Rubro	Indicadores	Sí	Parcial-mente	No
Desarrollar la autocrítica y autoevaluación	Fomenta en el alumno la valoración de sus propios resultados			
	Motiva al alumno a ejercer la autocrítica para mejorar sus propios procesos y resultados			
	Estimula al alumno a mejorar, evitando mostrar expectativas demasiado altas			
Desarrollar la autoestima	Incita al alumno a reconocer sus propias cualidades y logros			
	Muestra interés por conocer lo que hace el alumno y le invita a seguir trabajando			
Desarrollar las relaciones personales	Reconoce el trabajo del alumno, evitando comparaciones			
	Promueve la participación del alumno como parte del grupo			
	Concibe y reconoce al alumno como parte del grupo			

Fuente: Elaboración propia basada en *La educación del alumnado con altas capacidades* (Rogado *et al.*, 1996, pp. 43-46).

Esta matriz de valoración puede funcionar como instrumento de autoevaluación en un ejercicio de reflexión sobre la propia práctica. Para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes es necesario que existan herramientas, estrategias y formas de enseñanza eficaces que permitan la apropiación de saberes que puedan llegar a utilizarse en la solución de problemas cotidianos. Sin embargo, en ocasiones se percibe que un docente con experiencia –tan solo por tenerla– suele desarrollar prácticas exitosas, y esta concepción no es del todo acertada, la buena práctica en el aula se debe en gran parte al ejercicio de análisis y reflexión sobre las propias acciones.

Conclusiones

Con esta aportación se exhorta a los docentes a reestructurar la educación que se ofrece en las aulas, a revolucionar las formas de enseñanza. Se plantea un ejercicio de metacognición que permite saber qué es lo que el mismo docente conoce y realiza y actuar en consecuencia; se invita a generar cambios en las formas de ofrecer la formación académica y de competencias y a promover la inclusión de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que han sido segregados a causa de sus habilidades superiores. Así mismo se incita a

romper paradigmas, pues lo que los alumnos requieren son otras formas de enseñanza, en las que no se les obligue a moldearse al sistema de instrucción unidireccional que limita sus capacidades y no les permite potenciar sus habilidades al máximo.

En nuestro país se establece que se debe "garantizar la formación de todo el personal docente para que, en el ámbito de sus competencias, contribuyan a identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, y preste los apoyos que los educandos requieran" (DOF, 2019, p. 23), por ello se requieren docentes competentes para fomentar la inclusión y atender a las aptitudes sobresalientes de los alumnos. Su tarea principal es vencer los retos que ello representa: falta de capacitación que puede contrarrestarse con la profesionalización; la diversificación en las planeaciones que la búsqueda y diseño de nuevas estrategias podría favorecer, y principalmente la concientización de que esta situación es una realidad en las aulas, de que existen alumnos con habilidades superiores en cada área del quehacer humano y a los cuales no se les desafía para motivarlos a sobrepasar los límites de su aprendizaje.

Se necesitan instituciones que ofrezcan opciones para alumnos con aptitudes sobresalientes, escuelas con áreas de esparcimiento y espacios para practicar y desarrollar las habilidades natas de los estudiantes. Centros escolares que funcionen a la par con las comunidades y que juntos potencien sus capacidades y logren que los alumnos que son buenos logren convertirse en los mejores; que se conviertan en individuos competentes en la solución de problemas con la aplicación de sus conocimientos; comunidades y escuelas trabajando para formar ciudadanos democráticos, capaces y activamente participativos.

Es fundamental también que las autoridades educativas y quienes diseñan los planes y programas lo sigan haciendo desde una perspectiva flexible y que atienda a las diferencias del alumnado, que responda a la gran diversidad de características personales, culturales y cognitivas que enriquecen el aula.

Referencias

Braslavsky, C., y Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en la Educación*, *4*(2e), 27-42.

Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro.* Madrid: Wolters Kluwer.

Chávez Soto, B. I., Zacatelco Ramírez, F., y Acle Tomasini, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *14*(2), 1-32.

DOF (2019, 30 sep.). Ley General de Educación. México: *Diario Oficial de la Federación*.

Martínez Suárez, E. M. (2012). Interacción de la creatividad con los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de pedagogía de Galicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *10*(2), 181. Recuperado de: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art12.pdf.

Martínez Torres, M. (2006). Pautas de orientación para profesores con alumnos superdotados o talentosos en el aula. En Valadez, M., Betancourt, J, y Zavala, M. (eds.), *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intercención Una perspectiva para docentes* (p. 375). México: El Manual Moderno.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela.* España: Dolmen.

Schmelkes, S. (1994). Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina. En UNICEF, *La educación de adultos en América latina ante el próximo siglo*. Santiago, Chile.

Secretaría de Educación y Deporte (2017). *La inclusión es tarea de todas y todos. Tomo I. Documento anexo estadísitica 911 detección inicial*. Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Deporte.

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP.

SEP (2019). *Consejo técnico escolar. Segunda sesión ordinaria educación básica ciclo escolar 2019-2020. Guía de trabajo*. México: SEP.

Diego Adolfo Palacios Rocha. Es licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Geografía. Cuenta con 6 años de servicio frente a grupo, donde se ha desempeñado como docente de educación básica en el nivel de secundaria en el subsistema federal. Actualmente forma parte de la plantilla docente de las Secundarias Técnicas Núm. 44 y Núm. 88 en Ciudad Juárez, Chihuahua. Correo electrónico: buzzpalacios@gmail.com.

Parte IV

Docencia y cultura inclusiva

El docente humanista y su impacto en el desarrollo de competencias

Gabriela Solano Espinoza

Alumnos de cuarto grado de la Escuela Primaria Federal Martin Luther King de Ciudad Juárez, Chihuahua, con la profesora Gabriela Solano Espinoza, junio del 2018.

Fuente: Contesía de Gabriela Solano Espinoza.

Solano Espinoza, G. (2020). El docente humanista y su impacto en el desarrollo de competencias. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 199-209), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

Ser docente conlleva muchas responsabilidades, entre ellas destaca brindar a los estudiantes las herramientas necesarias que favorezcan el dominio de los diferentes aprendizajes y conocimientos de las diversas disciplinas, no obstante, hoy en día se requiere, más que enseñar sobre alguna asignatura, que el alumno sea capaz de desarrollar sus competencias y sus habilidades socioemocionales. Los nuevos enfoques educativos apuestan por la enseñanza basada en la educación humanista y, por consecuente, la mirada se enfoca en el papel del docente y cómo este debe evolucionar para dar lugar a un educador humanista. El reto educativo está encaminado en transformar estas nuevas generaciones y construir en conjunto con los estudiantes estrategias que los lleven a vivir los valores, ser empáticos, desarrollar estrategias inclusivas, promover prácticas resilientes, concientizar sobre el cuidado del medio natural y social que los rodea, reflexionar en cuanto a sus fortalezas y sus debilidades, entre otros elementos esenciales, mismos que los formarán como personas competentes para afrontar los desafíos que se avecinan. Por lo tanto, el trabajo del docente debe ir más allá, pasar de enseñar –que se traduce en *saber hacer*– a forjar en ellos el *saber ser*, con lo cual se estarán brindado las pautas para que aquellos aprendizajes obtenidos a lo largo de su vida académica trasciendan y puedan ser utilizados en las diversas esferas sociales en las que se desenvuelven.

Palabras clave: conocimientos, educación humanista, estudiantes, habilidades, retos sociales.

Introducción

La primera tarea de la educación es agitar la vida,
pero dejarla libre para que se desarrolle.
María Montessori

Ser docente va más allá de la enseñanza de una asignatura, un algoritmo o una ecuación diferencial, conlleva la responsabilidad de enseñar a los niños, niñas y adolescentes a ser empáticos, resilientes, inclusivos y ciudadanos comprometidos con la sociedad. Sin embargo, ¿los docentes conocen y están preparados para guiar a los estudiantes en este proceso? Por esta razón surge la necesidad de exponer dentro de estos párrafos la importancia que conlleva el desarrollo de competencias para la vida, la relevancia del humanismo, seguido de los sustentos teóricos que lo acompañan. Así mismo se plasma qué es la educación humanista y su importancia, recalcando el papel del educador humanista y el impacto del mismo en los estudiantes para cimentar las habilidades, conocimientos y actitudes que los acompañan. Para finalizar se cierra con una reflexión sobre el desarrollo de las competencias en los estudiantes y cómo influirán en su desenvolvimiento personal y social.

Primeras reflexiones

Desde que se comienza la preparación docente se maneja la importancia de desarrollar en los estudiantes las competencias. Se explican diversos conceptos sobre su significado y relevancia que tienen hoy en día para lograr los fines educativos que plantean los nuevos enfoques educativos del país y, como se expone:

> Una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico [...] enfatiza tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado es capaz de hacer al término de su proceso formativo y en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida [SEP, 2012, § 2 y 10].

No obstante, quizá se ha desviado la vista del objetivo real, es decir, ¿los docentes son lo suficientemente competentes para desarrollar en los estudiantes sus habilidades, conocimientos, actitudes, destrezas y valores que los guíen y los hagan desenvolverse a lo largo de la vida? Se habla de preparar a los alumnos y alumnas para su inclusión a la sociedad, para que sean seres empáticos que valoren y respeten las diversidades, pero para ello se necesita de docentes reflexivos sobre su actuar viviendo de acuerdo a principios éticos y que sean capaces de renovarse para lograr mejorar en su área laboral para después lograr trascender en los estudiantes. Sin embargo, al hablar de la formación docente se puede manifestar que el plan de estudios que cursan los maestros normalistas está integrado por asignaturas del ámbito psicopedagógico, sobre la preparación para la enseñanza y el aprendizaje, referentes a la lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, incluye también cursos optativos, y por último permite la práctica profesional (SEP, 2012, §3), es decir, no existen asignaturas referentes a cuestiones socioemocionales, por ende la dificultad de trabajar estas áreas, pues se omiten aquellas pautas necesarias para enseñar a los niños, niñas y adolescentes a ser mejores seres humanos, destacando en ello el desarrollo de competencias que impacten en la convivencia social y personal no solo mediante aprendizajes referentes a una asignatura sino aquellos conocimientos y experiencias que les sirvan para la vida; por tanto, en respuesta a las nuevas necesidades sociales, se ha hecho hincapié en que para lograr una educación de calidad que logre incidir en el alumno dando herramientas que le sirvan toda la vida, es preciso construir una sociedad más reflexiva que logre conocerse, aceptarse y sobre todo respetar a los que le rodean. Por tal motivo, la escuela de hoy en día apuesta por una educación humanista como un pilar importante para un aprendizaje, la cual:

> Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de la paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje [DOF, artículo 3°, 2019, § 3].

Los docentes están conscientes de que son personas con el deber de la constante actualización, ya que su responsabilidad es la de guiar a los alumnos a ser agentes de cambio que puedan impactar en una sociedad con base en las necesidades de esta. No obstante, fortalecer en los alumnos sus aptitudes, habilidades, el respeto, la solidaridad, la empatía, la resiliencia, la inclusión y otros valores, puede ser complicado si el mismo sistema le da mayor importancia a enseñar y evaluar los contenidos de las diferentes asignaturas, es decir, el principal objetivo de la práctica docente es que el alumno aprenda matemáticas, español, ciencias naturales, geografía, historia, pero respetar lo que les rodea hoy en día adquiere mayor relevancia pues permite la inclusión al mundo social, por ende repercutirá en algún futuro si no se desarrollan esas habilidades y actitudes pues de ellas dependerá en gran medida la interacción entre ellos y su contexto.

Y para adentrarse a su contexto es importante reflexionar sobre los cambios en la sociedad actual, pues existen diferentes factores que han llevado a los niños, niñas y adolescentes a modificar su actuar diario y adoptar posturas poco empáticas. Se habla entonces de cambios generacionales que han sido propiciados por el uso de tecnologías que conceden un mayor y rápido acceso a la información. Es sabido que el uso de tecnología ha permitido grandes avances y facilidades, sin embargo, entre mayor información, menor socialización, pues este mundo tecnológico ha logrado un individualismo en los educandos reduciendo la comunicación afectiva, por consiguiente:

> [...] nada le puede hacer más daño a la escuela que introducir modernizaciones tecnológicas sin antes cambiar el modelo de comunicación que subyace al modelo escolar: un modelo predominantemente vertical, autoritario, en la relación maestro-alumno, y linealmente secuencial en el aprendizaje. Meterle a ese modelo medios y tecnologías modernizantes es reforzar aún más los obstáculos que la escuela tiene para insertarse en la compleja y desconcertante realidad de nuestra sociedad [Barbero, 1999, citado en López y Carmona, 2017, p. 25].

Es decir, el uso de tecnologías es sumamente importante pues su utilización logra traspasar barreras educativas, propiciando el uso de aplicaciones, software, entre otros programas que favorecen el aprendizaje en los estudiantes, pero no solo se trata de utilizarlos sino de saber hacerlo, y que esa ejecución impacte no solamente en la adquisición de conocimientos sino lograr un desarrollo integral en el cual exista comunicación armónica entre alumnos y docentes.

Otro factor importante es la globalización y, como lo mencionan Pedró y Rolo (1998), "la globalización, siendo portadora de innegables potencialidades que pueden favorecer la vida en la sociedad, no garantiza que el mundo futuro va a estar unido políticamente, va a ser más equitativo económicamente, socialmente más solidario y culturalmente más rico" (p. 119). En efecto, dentro de este proceso las personas suelen dejar de serlo como tal para convertirse en insumo o bien en un recurso a disposición de lo que las naciones, empresas y gobierno necesitan. Por lo tanto, la educación no está exenta de participar en estos vínculos sociales, políticos y económicos, pues a partir de este proceso enseñanza-aprendizaje es que se logra forjar lo que se espera de una sociedad.

En consecuencia, se pueden observar dos vertientes: la primera relacionada con cómo el docente debe enseñar con base en una educación integral y humanista para un mayor desarrollo de competencias, pero sin dejar de lado las diferentes asignaturas, y la segunda enfocada en cómo lograr eliminar las diferentes barreras que impiden a los niños, niñas y adolescentes ser reflexivos y empáticos sobre su entorno y los que les rodean.

El humanismo

El humanismo es una corriente filosófica que nació en Europa en el siglo XIV, fue un movimiento cultural e intelectual que se dio en medio de un renacer social entre la llamada Edad Media y la edad moderna. Se fundamenta principalmente en la práctica y entendimiento de los valores, mismos que eran considerados universales y propios del ser humano (Lafaye, 2014, p. 9); en palabras simples, buscaba el bienestar del ser humano. El movimiento humanista inquiría que la sociedad fuera feliz, que con base en sus pensamientos lograran comprender, respetar y aceptar a los que les rodean. Buscaba la libertad del hombre, que sus ideas fueran motivo de sabiduría y conocimiento; que los valores lograran una armonía social y junto con ello la apreciación del ser humano tal cual es, resaltando sus virtudes y moldeando sus defectos. Aunque surgió en tiempos renacentistas, no se debe dejar pasar que la esencia de esta corriente filosófica data de muchos años atrás con ideas de varios filósofos, entre ellos Platón, destacando en él el interés por el estudio de disciplinas que tuvieran como fin desarrollar los valores del ser humano como tal. Argumentaba que "es absolutamente preciso que la educación recta se muestre capaz de dar la máxima belleza y excelencia posibles a los cuerpos y las almas" (Platón, *Leyes* II, citado por Ballén, 2010, p. 37), es decir, educar no exclusivamente para adquirir conocimientos, como en la actualidad, sino para ser mejor ser humano.

Se habla de que el humanismo cobró mayor auge una vez que apareció la imprenta, en el año 1450, pues gracias a este gran invento se logró la emi-

sión de libros, entre otros escritos que comenzaron a propagar mensajes humanistas en contra de la autoridad medieval. Para indagar en ello se debe recordar que el humanismo surgió como una oposición, como un grito de inconformidad ante lo vivido en Europa. Sin embargo, el humanismo dentro de su esencia iba más allá, según Quirós (2010, pp. 90 y 91), proponía una nueva forma de pensar en la sociedad, basada en ideas filosóficas de grandes sabios, buscando un conocimiento más puro, indujo junto con ello el estudio de otros idiomas, el desarrollo de la literatura, la retórica, la gramática, la filosofía moral y la historia; una forma de pensamiento en la que el redescubrimiento, la *ratio*, el espíritu crítico, la individualidad, la virtud y la interioridad fueran actitudes inherentes dentro de esta concepción filosófica, mismas que aportarían mayor valor y apreciación al estudio del ser humano.

Una educación con toque integral: educación humanista

Martí (2005) considera la educación como la mayor fortaleza que tiene un hombre en su construcción como tal; para él, "saber leer es saber andar. Saber escribir es saber ascender. Pies, brazos, alas, todo esto ponen al hombre esos primeros humildísimos libros de la escuela" (p. 371). Su visión muestra cómo estudiar, aprender y conocer alienta la capacidad de ser en el mundo, de estar en él y de saberse capaz de enfrentar las injusticias, por lo que "riego de educación necesitan las plantas oprimidas. La libertad y la inteligencia son la natural atmósfera del hombre" (Martí, 2005, p. 373). Con base en lo anterior se puede argumentar la importancia que tiene la educación humanista, pues conlleva no solo un *saber hacer* sino ir más allá enfocándose también en un *saber ser*, mismo que le corresponde al humanismo. Por consiguiente, al hablar de una educación que integre ambos conceptos no queda más que indagar entonces en una educación humanista, una educación basada en la historia de la humanidad, rescatando y reflexionando sobre el pasado y el actuar del ser humano a través del tiempo y, como lo expone Cordua (2013), "en vez de enseñar mediante reglas, digamos, a escribir en la propia lengua, a hablar con claridad y elocuencia, a pensar críticamente, etc., enseñar lo mismo mediante modelos concretos en los que se cumplen estas habilidades de manera sobresaliente" (p. 15).

La importancia de una educación humanista

Se podrían abordar varias ideas que justifiquen la importancia de una educación humanista, las que se muestran a continuación son basadas en el análisis y reflexión del trabajo docente, resultado de una investigación elaborada por Patiño (2012). De entre sus hallazgos se obtienen algunas premisas importantes, destacando primeramente que el docente debe de estar consciente de que, en una educación humanista, el impacto de su práctica influirá en gran medida dentro de la vida de sus alumnos, por lo tanto es importante que:

1. Se centre en el alumno. Aunque parezca una idea trillada, a diferencia de otras corrientes pedagógicas que dicen centrar su interés en el alumno cuando en realidad lo que hacen es centrar su atención en las habilidades intelectuales o bien cognitivas, la educación humanista prioriza el descubrimiento del potencial de cada niño, niña y adolescente, logrando así el desarrollo de su identidad personal.
2. Fomente la individualidad. Partiendo de la premisa de que todos somos únicos y especiales, el humanismo busca que se acepte este hecho reconociendo que contamos con fortalezas e incluso debilidades que nos hacen seres únicos y diferentes a los demás. Por lo tanto, los estudiantes desarrollan la tolerancia, empatía y aceptación de las diferencias hacia otros seres humanos.
3. Aliente el aprendizaje. El docente se vuelve un facilitador del aprendizaje dejando de lado ese papel autoritario que comúnmente acompaña nuestro actuar gracias a la relación bilateral que se propicia entre docente y alumno, la cual posee características tales como: relación saludable entre ambos actores educativos, confianza, desarrollo de habilidades de liderazgo y crecimiento en los estudiantes; propicia un ambiente de inclusión, colaboración y sobre todo un ambiente proactivo para la adquisición de conocimiento.
4. Contribuya al bienestar social. Este modelo humanista de educación aborda la importancia del autoconocimiento y la identidad personal, con la finalidad de que los estudiantes comprendan y desarrollen sus cualidades y habilidades y contrarresten aquellas debilidades y con base en ellas puedan mejorar el espacio social en el que estén inmersos.

Con las características antes expuestas, se puede sostener que la importancia de una educación humanista viene a dar solución a cuestionamientos mayormente sensibles, fundados en los cambios vertiginosos que vive una sociedad moderna, buscando la modificación de paradigmas de los diferentes individuos que la integran, proveyendo una capacidad de adaptación basada en el desarrollo de sus habilidades, actitudes y valores para poder trasmitir y utilizar con el fin de modificar o bien mejorar el mundo que los rodea.

El gran sueño: ser un educador humanista

Sin duda alguna, quien es docente debe serlo por vocación y no por imposición. Confiando en esta expresión, se hace resaltar que desde niño, o bien adolescente, ya comienza a surgir esa idea de ser profesor, tendiendo a plantear miles de premisas sobre el docente que se quiere o se espera llegar a ser, resaltando esa idea que encierra un sinfín de decisiones: "quiero ser el mejor maestro del mundo, ese que escucha y conoce a sus alumnos, ese que planifica actividades dinámicas, que utiliza las tecnologías como herra-

mientas educativas, ese que va más allá de la explicación de un contenido, que demuestra el gusto por la lectura; ese que enseña a sus alumnos a ser comprometidos con su entorno; aquel que se preocupa por crear alumnos empáticos, solidarios, reflexivos", y así, una lista tan larga de ideas que nos llevan a imaginar lo que implica ser el mejor maestro del mundo. Sin embargo, al entrar al sistema educativo, seguir el programa, los aprendizajes esperados, cumplir con planeaciones, adecuaciones, proyectos diversos, carga administrativa, entre otros factores o situaciones, se deja de lado a ese docente que en algún momento se quiso ser, pasando a un actuar superficial enfocado en vaciar solamente los contenidos, dejando de lado algo que no se debe olvidar: un profesor o profesora trabaja con y junto a seres humanos. Por esta razón la escuela de hoy, apostando a una escuela humanista, necesita por ende docentes humanistas que eduquen no por inercia sino con sentido.

Podemos hablar de que dentro de esta modalidad se busca cumplir con algunas características y, como lo destaca Pulpillo (2015) con base en las aportaciones de Carl Rogers, es necesario:

- Ser un maestro interesado en el alumno como persona total.
- Procurar estar abierto a nuevas formas de enseñanza.
- Fomentar el espíritu cooperativo.
- Ser auténtico y genuino ante los alumnos.
- Intentar comprender a sus alumnos, poniéndose en su lugar (empatía) y ser sensible a sus percepciones y sentimientos.
- Rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas.
- Poner a disposición de los alumnos sus conocimientos y experiencias y que cuando lo requieran puedan contar con él.

El impacto del humanismo en los docentes y sus estudiantes

El enfoque humanista se centra en el desarrollo integral de los estudiantes, por lo tanto, es determinante en la calidad de los procesos de enseñanza y cómo se incorporan estos a los ámbitos personales y sociales de los estudiantes, con énfasis en el desenvolvimiento de las habilidades socioemocionales e inclusivas. La escuela juega un papel relevante en el fortalecimiento de estas habilidades, pues en el contexto escolar es en donde suceden estos intercambios motivacionales que determinan los alcances de los alumnos. Pestalozzi (1976, citado en Stramiello, 2005, p. 3) afirma que el fin de la educación no es la perfección en las tareas de la escuela sino la preparación para la vida; no la adquisición de hábitos de obediencia y de diligencia prescrita sino una preparación para la acción independiente. Es decir, la educación debe encargarse de una formación humana con el fin de fomentar la empatía, los valores y la reflexión, así como la toma de conciencia del medio natural que nos rodea; todo esto conscientes del valor humano de cada ser inmerso en la sociedad, el cual, con sus aptitudes, actitudes y competencias desarrolladas, puede lograr

cambios de cualquier índole que favorezcan su entorno y su vida misma. Con base en lo anterior podrá adquirir o bien valerse de aquellos conocimientos desarrollados durante su formación académica, independientemente de qué conocimientos sean; el impacto se podrá observar en el momento en que los niños, niñas y adolescentes puedan ser capaces de vincular dentro de su vida diaria algún aprendizaje y conocimiento brindado, y con ello es importante recalcar que "no tenemos derecho a impedir al niño el desenvolvimiento de aquellas otras facultades que en el presente no podamos concebir como muy esenciales para su futura vocación o situación en la vida" (Pestalozzi, citado en Stramiello, 2005, p. 3), es decir, que en el momento en el que el alumno utilice algún conocimiento adquirido y lo haga partícipe en su vida social, sin importar qué tipo de conocimiento sea, daremos cabida a que como docentes humanistas se ha logrado el objetivo de educar mediante este enfoque.

¿Cómo es que lograremos una educación humanista? En este sentido podemos decir que la base de esta educación integral dentro de la vertiente del humanismo es hoy por hoy lo que la Nueva Escuela Mexicana (NEM, modelo educativo actual en México) plantea como una de sus prioridades. Esteban Moctezuma (secretario de Educación Pública) presentó a la NEM como un modelo que ofrecerá "una educación humanista, integral y para la vida, que no solo enseñe asignaturas tradicionales sino que considere el aprendizaje de una cultura de paz, activación física, deporte escolar, arte, música y, fundamentalmente, civismo e inclusión" (PDG, 2009). Se habla entonces de la necesidad de desarrollar una educación más humana de entre cuyas cualidades destaquen la enseñanza, ofrecer conocimientos, practicar valores, ser seres con apego a la legalidad, la búsqueda de una sociedad más igualitaria y sobre todo comprometida con lo que le rodea, así como expone Paradinas (2007, p. 169), cuanto antes, atender el reclamo de la sociedad actual, implantando y adecuando a la actualidad un modelo educativo humanista que, por sus bases teóricas y por sus resultados prácticos, ha demostrado ser capaz de formar hombres y mujeres cultos, aptos para vivir en sociedad y, consecuentemente, ascender socialmente en ella.

Conclusión

La necesidad de ser un docente humanista va más allá de lo que espera nuestro sistema educativo hoy en día, dicha necesidad va encaminada a forjar en los niños, niñas y adolescentes las bases socioemocionales y de competencias que los lleven a replantearse los retos a afrontar dentro de esta nueva sociedad en la cual están inmersos.

La preparación docente es parte fundamental en este proceso, por lo tanto, incluir asignaturas enfocadas a principios éticos, a la enseñanza socioemocional, a la empatía y a la inclusión es crucial para poder formar a los nuevos docentes y que estos a su vez logren aplicar lo aprendido dentro

de su práctica laboral. Por otro lado, la responsabilidad de los profesores y profesoras que ejercen desde hace varios años es renovarse, actualizarse y reflexionar sobre las nuevas sociedades, replanteando cuantas veces sea necesario su práctica en el aula, poniendo mayor énfasis en el *saber ser* que en el *saber hacer*, pues en ello radica la esencia del ser humano.

Los retos que se avecinan requieren de una humanización mayor a la de décadas pasadas, por tanto, el deber del docente no es solo centrar su atención en "vaciar" conocimientos a la ligera sino preocuparse por desarrollar en los estudiantes competencias sociales y humanas que los lleven a reflexionar y analizar su actuar dentro de su entorno. Es cierto que las diversas asignaturas son importantes y nos abren un panorama amplio al conocimiento del mundo, pero hoy en día la necesidad recae en preparar a los alumnos a su mundo y a sus propios retos sociales, para ello deberán aplicar aquellos conocimientos adquiridos a lo largo de su vida para lograr una mejor sociedad futura.

Referencias

Ballén, R. (2010). La pedagogía en los *Diálogos* de Platón. *Diálogos de saberes*. Recuperado de: https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/2001/1524.

Cañas R. (2002). El humanismo en Aristóteles y Epicuro. *Revista de Estudios, Universidad Costa Rica*, (16), 99-110. Recuperado de: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/26701/26880.

Cordua, C. (2013). El humanismo. *Revista Chilena de Literatura*, (84), 9-17. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/3602/360233425002.pdf.

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2019). Artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019.

Lafaye, J. (2014). El humanismo, revolución cultural. *Estudios*, *12*(111), 7-26. Recuperado de: https://biblioteca.itam.mx/estudios/111/000259858.pdf.

López, H. y Carmona, H. (2017). El uso de las TIC y sus implicaciones en el rendimiento de los alumnos de bachillerato. *Education in the Knowledge Society*, *18*(1), 21-38. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554765002.pdf.

Martí, J. (2005) *Nuestra América*. Biblioteca Ayacucho, 3a. ed. Caracas: Editorial Arte.

Paradinas, J. (2007). Pasado, presente y futuro del modelo humanístico de educación. *Eikasia, Revista de Filosofía*, (11). Recuperado de: http://www.revistadefilosofia.org.

Patiño, H. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, *34*(136). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003.

PDG (2009, 24 abr.). *Civismo y humanismo, materias para la nueva escuela mexicana: Moctezuma*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=LjUt1mwa8zk&feature=emb_title.

Pedró, F., y Rolo, J. (1998). *Los sistemas educativos iberoamericanos en el contexto de la globalización. Interrogantes y oportunidades*. Documento de trabajo de la VIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Recuperado de: http://www.eoi.es/viiiciedoc.htm.

Pulpillo, A. (2015). *Estudio crítico sobre el pensamiento pedagógico de Carl R. Rogers* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: https://eprints.ucm.es/52731/1/5309859468.pdf.

Quirós, A. (2010). Homo sum... o el humanismo. *Káñina*, *34*(1). Recuperado de: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/1064.

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2012). *Enfoque centrado en competencias*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias.

SEP (2012). *Plan de estudio 2012*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular.

Stramiello, C. (2005). ¿Una educación humanista hoy? *Revista Iberoamericana de Educación*, *36*(8e). Recuperado de: https://rieoei.org/historico/deloslectores/1031Stramiello.PDF.

Gabriela Solano Espinoza. Es licenciada en Educación egresada de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Cuenta con 10 años de servicio docente en el nivel básico en primaria, de los cuales 5 corresponden en el sector privado y 5 en el sistema público. Ha destacado por tener una gran actitud y disposición hacia el trabajo. Estudia el tercer semestre de la maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docentes en la Normal Superior Profr. José E. Medrano R. en Ciudad Juárez, Chihuahua. Actualmente labora en la Escuela Primaria Federal Guillermo Ronquillo Revueltas. Correo electrónico: gabriela.solano.esp@chih.nuevaescuela.mx.

Desarrollo de habilidades sociales para favorecer la convivencia

Ana Laura Rodríguez Ramos

Alumnos de segundo grado de la Escuela Primaria Federal "Miguel Enríquez Guzmán" de Ciudad Juárez, Chihuahua, a cargo de la profesora Perla Itzel Esquivel Hernández, marzo de 2018.

Fuente: Cortesía de Perla Itzel Esquivel Hernández.

Rodríguez Ramos, A. L. (2020). Desarrollo de habilidades sociales para favorecer la convivencia. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 211-222), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

En años recientes, tras la inclusión de México en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la educación en México incluyó dentro de su nuevo currículo el requisito de otorgar a los alumnos diferentes herramientas para el manejo de sus emociones, el autoconocimiento y el fomento de la sana convivencia, es por ello que los docentes han buscado diferentes formas para dar atención a esta necesidad de instruir a estudiantes para que sean conscientes de sí mismos y de los compañeros. En este documento se analiza la posibilidad de que el docente, en el marco de la educación socioemocional que propone el Nuevo Modelo Educativo (2017), ejecute la práctica reflexiva dirigida a sus propias actitudes y reacciones en presencia de conflictos en el aula y las consecuencias que esto genera en la dinámica grupal, al tiempo que se pone en práctica el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (programa PEHIS) creado por María Inés Monjas. Esto como una propuesta de acción (en un plano teórico) con la pretensión de que se convierta en una herramienta que abra una vía hacia un círculo virtuoso en que los alumnos y el maestro se acerquen a prácticas de convivencia y socialización sanas y efectivas dentro de la educación básica.

Palabras clave: competencias, convivencia, educación, PEHIS, práctica reflexiva.

Introducción

La convivencia escolar y la resolución de conflictos son para el gremio magisterial un tema que pese a los años y los cambios en los currículos siempre está vigente. Cada vez que se asigna un nuevo grupo con el cual se ejercerá la profesión es una preocupación constante conocer cómo mantener o mejorar la convivencia entre los estudiantes. Este tema se puede ver favorecido si el docente dentro de su día a día promueve el trabajo de habilidades sociales básicas y mantiene una actitud de reflexión sobre su propio desempeño. En el presente artículo se aborda esta temática y las razones por las que la práctica educativa debe ser reflexiva, no solo en el ámbito académico sino también en las actitudes y acciones que refleja el docente ante los conflictos cotidianos.

Aprender, crecer, convivir

El aprendizaje es parte inherente de nuestra calidad de seres humanos. Sin importar la edad, sexo, ideología o la cultura en que está inmerso, no hay individuo que no pueda aprender, sea con mayor o menor grado de dificultad el acceso a nuevos conocimientos. Los conocimientos que forman parte del bagaje de un ser humano pueden ser analizados y clasificados en saberes procedimentales, conceptuales y actitudinales. Todos estos tipos de aprendizajes se puede recurrir a la educación para poder adquirirlos o transmitirlos.

La educación es una herramienta al mismo tiempo que es un derecho. Es la cualidad que beneficia directamente a los niños, niñas y adolescentes, "que proporciona habilidades y conocimientos necesarios para desarrollarse como adultos y además les da herramientas para conocer y ejercer sus otros derechos" (UNICEF, s. f.); es por medio de la educación que se promueve el cambio de vida para algunos estudiantes y con el que se perpetúan actitudes, habilidades e incluso costumbres y tradiciones. Pero la educación, en su carácter de llave maestra para la apertura de las puertas de las oportunidades, es un ente cambiante que constantemente atraviesa una metamorfosis necesaria para con ello servir adecuadamente a las nuevas necesidades globales.

Viviendo en esta época puede resultar sencillo comprender que lo más seguro que hay en el mundo es que siempre está en constante movimiento, y que por ende siempre se está avanzando y somos sujetos de la innovación. Esta misma noción se aplica hacia la educación: en México se han tomado decisiones para dar atención a este tipo de necesidades.

En el año 2009 se firmó la Reforma Integral de la Educación Básica, también conocida como RIEB, con la que se articuló la educación básica; un documento que tomó como cimientos otros tantos que habían sido publicados en años anteriores. En específico, "la RIEB responde a una intención política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 como en el Programa Sectorial de Educación, correspondiente a (...) administración federal" (Ruiz Cuéllar, 2012), en los que se habla sobre la mejora de la calidad de la educación y la reducción de las desigualdades entre los estudiantes, y cuyo principal propósito era formar una educación coherente, articulando un solo bloque de educación conformado por la educación preescolar, primaria y secundaria, facilitando de este modo la construcción de un currículo completo e integral en el que exista un seguimiento adecuado y paulatino que facilite la comprensión y asimilación de nuevas habilidades.

De un modo similar, a través de este documento y de la posterior consolidación en el 2011 del plan de estudios, se estableció la educación por competencias, destacando las competencias para la vida, como el aprendizaje permanente, manejo de la información, manejo de las situaciones, la convivencia y la vida en sociedad. Para comprender la profundidad de este cambio, las competencias dentro del ámbito de la educación se pueden entender como el...

> [...] enfoque dinámico, que vincula el concepto de competencia más al funcionamiento de la persona en el contexto de su actuación (perseverancia, flexibilidad, autonomía, responsabilidad) que a la simple enumeración de cualidades o atributos (aptitudes, actitudes, conocimientos, habilidades) que la hacen apta para un eficiente desempeño [Barderas y Bienzobas, 2009].

Desde el 2011 se ha tenido como vigente este tipo de educación, que requiere de estrategias diversas como el aprendizaje basado en problemas o

proyectos, una evaluación activa y dinámica, la inclusión de nuevas materias o el uso como recurso didáctico de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Más recientemente, y a través del establecimiento del modelo educativo del 2016 y su propuesta curricular, se estableció la educación socioemocional, que durante el ciclo escolar 2018-2019 se comenzó a trabajar de manera general a nivel nacional como una nueva asignatura que atiende a la necesidad de desarrollar competencias para la vida y para la convivencia, centrada en habilidades sociales y emocionales.

Para la educación básica, *Aprendizajes clave*, que es el documento rector del Nuevo Modelo Educativo, conceptualiza que la educación socioemocional es:

> Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética [SEP, 2017, p. 314].

Al analizar este concepto a profundidad se puede destacar que en él se le asigna al docente un rol orientador para generar un espacio didáctico donde se pongan en práctica los valores y habilidades y otorgar herramientas a los estudiantes para establecer relaciones sociales, con lo cual se instruye a los alumnos para que puedan adquirir estrategias personales que promuevan una convivencia exitosa.

Lo novedoso de esta asignatura es que, al fomentar el conocimiento y uso de las habilidades de autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración, se favorece el desarrollo personal del estudiante, quien aprende sobre estos aspectos de su propia persona, y adquiere actitudes y valores que pone en práctica más adelante; del mismo modo en que aprende cómo crear una relación afectiva y profesional con otros individuos para así insertarse a la sociedad y participar apropiadamente. Las funciones cognitivas y el aprovechamiento escolar se pueden ver beneficiados:

> La educación socioemocional [...] se fundamenta en hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta, los cuales han permitido comprobar la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano, particularmente en el aprendizaje [SEP, 2017, p. 420].

Es por estos múltiples beneficios que es provechoso que los maestros tomemos en cuenta que existen diferentes métodos y propuestas didácticas que favorecen el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales; es importante que varíen sus prácticas educativas en todos los aspectos de su quehacer, analizando desde los elementos rutinarios de la vida en el aula hasta las secuencias didácticas innovadoras, que sean observados y desplegados con una orientación hacia el manejo de las emociones y los impulsos, es

decir, tomar decisiones y acciones regidas por esta filosofía para generar un ambiente de aprendizaje que sea acorde a las nuevas necesidades nacionales.

Poner en práctica habilidades sociales dentro del aula

En las recientes reformas al artículo tercero de la Constitución Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos, con el que se instituye el derecho a la educación y que además detalla cuáles serán las reglamentaciones apropiadas para garantizar este derecho para todos, se declara que la educación deberá contribuir a la convivencia humana, generando aprecio y respeto por la diversidad cultural e ideales de fraternidad. Es decir, a partir de esta modificación, la educación que ofrezca el magisterio mexicano deberá fungir como una orientación para que los estudiantes puedan desenvolverse plenamente en el ámbito social: es desarrollar habilidades para interactuar con sus pares.

La educación socioemocional es una asignatura compleja en la que es fácil perderse entre los propósitos, enfoques y habilidades que se sugieren para su abordaje en clase. Tiene la cualidad de ser una especie de "forma de prevención primaria inespecífica" (Garcés Larrea, 2017) pues conlleva adquirir competencias que posteriormente pueden permitir a un sujeto tomar mejores decisiones en su vida, dando así una posibilidad para "la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc." (Garcés Larrea, 2017).

Como el nombre lo indica, la asignatura de "educación socioemocional" nos habla de dos elementos que se deben de abordar para el éxito de la misión: el primero sería el factor emocional, es decir, las habilidades emocionales, aquellas que están relacionadas con los sentimientos, autocontrol y autoconcepto de los niños, niñas y adolescentes; el segundo se refiere al factor social, que son las habilidades sociales como la interacción, la convivencia, el afrontamiento de problemas y la búsqueda de soluciones. Para continuar, conocer más sobre este tipo de habilidades es lo apropiado.

De acuerdo con un artículo que cita a Daniel Goleman, las habilidades emocionales "son la competencia emocional como la capacidad adquirida basada en la Inteligencia Emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente" (Guerri, 2015); las competencias emocionales son una serie de habilidades que se relacionan con los factores individuales de la persona. En otra fuente se añade que, de acuerdo con lo propuesto por Goleman, las "competencias emocionales se agrupan en conjuntos" (De Souza Barcelar, 2011), es decir que las habilidades que el individuo puede desarrollar o reforzar por medio de actividades diversas, en este caso aquellas situaciones didácticas que el maestro pueda crear dentro del salón de clases, se pueden comprender en ciertos ámbitos. Es por ello que podemos encontrar que la "competencia emocional está subdividida entre dos grandes factores: la competencia personal (conciencia de uno mismo, autorregulación y

motivación) y la competencia social (empatía y habilidades sociales)" (De Souza Barcelar, 2011). Estas habilidades permiten que el individuo que las ha asimilado pueda generar estrategias propias para un desempeño apropiado dentro de su contexto y que mantenga una expresión socialmente adecuada y psicológicamente sana de sus emociones. De acuerdo con Garcés Larrea (2017), "adquirir competencias emocionales favorece las relaciones sociales e interpersonales, facilita la resolución positiva de conflictos, favorece la salud física y mental, y además contribuye a mejorar el rendimiento académico".

El segundo aspecto de la asignatura se refiere al factor social, para ello se puede decir que "las habilidades sociales se pueden definir como un conjunto de capacidades y destrezas interpersonales que nos permiten relacionarnos con otras personas de forma adecuada, siendo capaces de expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diferentes contextos o situaciones, sin experimentar tensión, ansiedad u otras emociones negativas" (Dongil Collado y Cano Vindel, 2014). Es decir, son las formas que, una vez aprendidas, facilitan la vida en sociedad y la convivencia con los pares sin importar si hay diferencias físicas, ideológicas o culturales, cualidades con las que los individuos pueden relacionarse entre sí formando lazos; dicho de otro modo, estas abren las puertas al futuro éxito laboral de los estudiantes. El docente, quien durante su horario laboral está observando y analizando, puede reconocer si los niños, niñas y adolescentes dentro de la comunidad escolar han desarrollado estas cualidades pues se pueden manifestar al "relacionarse fácilmente con los otros (...) de forma positiva, con eficacia en sus propósitos y satisfacción en la reacción de las personas con las que interactúan" (Pulido Muñoz, 2009).

Es por ello que una buena estrategia es mirar aquellos programas que anteriormente se han probado como efectivos en el campo educacional, como el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS).

El PEHIS es un programa diseñado por la doctora en Psicología María Inés Monjas Casares y que fue publicado en 1996, el cual diseñó con la intención de proporcionar a alumnos autistas habilidades emocionales y de interacción social básicas para facilitar su integración a la sociedad. Cabe destacar que, aunque el programa fue diseñado para estudiantes en el espectro autista, esto no significa que sea de utilidad exclusiva con alumnos con estas características, por el contrario, al aplicarse con el resto de la población educativa se puede favorecer el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes: la riqueza de este material va más allá del destinatario original.

Este programa describe seis habilidades sociales verbales y no verbales que van desde sonreír al respeto de los derechos. Cada una de estas habilidades abre la posibilidad de dar a los niños herramientas básicas para interactuar y de este modo promover una socialización y convivencia pacífica, en la que el alumno puede habituarse a la aceptación o rechazo y saber lidiar

con ambas facetas. Se ha notado que la implementación de las actividades que sugiere el PEHIS permite el desarrollo de los alumnos en su forma de socializar, aumenta el rendimiento académico, aceptación, autoconcepto y emitir respuestas apropiadas ante situaciones nuevas.

El ejercicio de cada habilidad se propone en cinco etapas: instrucción, modelado, *roleplay*, retroalimentación y transferencia. Para aplicar este método en clase es recomendable dar lectura al manual primero para identificar las habilidades que este describe; posteriormente se empatan (con base en el diagnóstico previo del grupo) las habilidades que los alumnos han desarrollado en años previos y cuáles requieren de algún tipo de refuerzo; a continuación se planifica dentro del plan de clase, pudiendo tomar en cuenta que existen dos momentos en la enseñanza dentro de la institución: los momentos formales y los momentos informales.

Los momentos formales son aquellos que el maestro ha considerado y previsto que sucederían, como sería la planeación de clase, dedicando una hora específica al trabajo socioemocional, dosificando mecanismos socioemocionales de acuerdo con lo que se sugiere en el plan de estudios de aprendizajes, etc.; momentos formales de los que se puede recabar evidencia tangible, contante y sonante sobre los objetivos de clase y los progresos que los alumnos desarrollen mediante el trabajo.

Los momentos informales de la educación son aquellos en los que no se sabe a ciencia cierta qué ocurrirá, son los espacios o situaciones que surgen de la misma interacción entre los estudiantes, como por ejemplo son el receso, antes de iniciar la clase, los momentos de dificultades, al resolver los problemas entre los alumnos.

La actividad que se propone es el método PEHIS, procurando adecuarla para que sea pertinente con el grupo, su edad y sus necesidades particulares, cuidando que se implementen las cinco etapas al momento de llevar a la secuencia didáctica. Después de la aplicación se requiere evaluar qué tan exitoso fue, esto se puede realizar con ayuda de la observación, retroalimentación y las interacciones que se desarrollan dentro el grupo. Dependiendo del resultado observable se puede pasar a la siguiente habilidad o se puede retomar la misma con ejercicios complementarios que el docente decida apropiados con la finalidad de reforzar.

El programa PEHIS se puede recomendar como una estrategia o método a probar ya que su uso como una forma de promover el desarrollo de habilidades sociales es beneficioso en cuanto a que en los individuos que usan estas habilidades activa y efectivamente "ayuda a mejorar la convivencia diaria en el aula y a disminuir comportamientos que dañan los vínculos entre compañeros" (Flores Montañez y Ramos Prado, 2013).

La sugerencia de este programa como una guía para desarrollar dentro de una institución educativa se puede justificar en que se relaciona con varios

de los ámbitos de la educación socioemocional propuesta, ya que dentro de los *Aprendizajes clave* se habla de actitudes para establecer relaciones como la gratitud, la atención hacía sí mismos y otros, la expresión de las emociones propias de un modo efectivo, la toma de decisiones (al aceptar o negar propuestas ajenas); del mismo modo, gracias a que el PEHIS promueve el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, y parafraseando a Flores Montañez y Ramos Prado (2013), podemos beneficiar a los niños para que cuenten con un repertorio amplio de comportamientos sociales apropiados y eficaces.

Aplicar va de la mano de observar

El trabajo del docente es más complejo de lo que parece. Si bien a simple vista pareciera que consiste en pararse frente a un grupo, cargado de materiales para explicar y trabajar en conjunto el maestro con su grupo, esto es solamente la punta del iceberg que podemos observar. Tras bambalinas, cada día los profesores se prepararán para dar su clase, partiendo desde la planificación didáctica hasta la reflexión de su propio desempeño durante la jornada, siendo esta ultima actividad una parte medular de las prácticas de un buen maestro.

La práctica reflexiva definida por Àngels Domingo, a través de una entrevista realizada por Alfredo Dillon, es "un modelo de autoformación permanente por parte del profesor, en el que la propia experiencia se hace objeto de reflexión, con el fin de poder aprender tanto del éxito como del fracaso" (Dillon, 2017). Es decir: la práctica reflexiva es el acto de tomar un momento para reflexionar, como maestro, sobre el desarrollo de la clase y analizar a detalle las complicaciones, dificultades o eventos inesperados que incidieron en la secuencia didáctica; es una parte crucial pues le dice al maestro qué es lo que debe de seguir haciendo, qué otras actitudes o actividades es mejor posponer o de plano eliminar.

Es a través de la práctica reflexiva dirigida a nuestra labor en cuanto a la convivencia y la dinámica del aula que podemos determinar nuevas estrategias para cambiar y mejorar la educación. Pero antes es importante determinar lo que la convivencia es para poder entender, porque la práctica reflexiva al momento de implementar la educación emocional debe ir de la mano.

La convivencia en sí misma, tal y como se puede encontrar en el diccionario, puede ser definida como "vivir juntos, compartir la existencia por tiempos y espacios variables" (DeConceptos.com, s. f.), es decir que la convivencia es inherente a la cualidad humana, pues por ser nosotros seres sociales nos vemos inmersos en situaciones relacionadas con la convivencia.

Ahora bien, aunque dentro del ámbito escolar la convivencia se da de forma natural al interactuar cotidianamente, es conveniente hacer una distinción pues "la convivencia escolar es la relación entre todos los actores

institucionales" (Banz, 2008), es decir que está compuesta por todos los actores que en ella coinciden, desde el trabajador manual y el director, los padres de familia y la comunidad escolar; todos los que laboramos dentro de un centro escolar somos factores que influyen directamente en cómo es que se desarrollan los estudiantes e intervenimos en los actos de convivencia que tienen lugar dentro de la institución. Como actores del proceso educativo y como seres humanos, se lleva en el proceder una carga emocional y un bagaje de experiencias que tiene un efecto en las respuestas y las reacciones que puede dar a los demás; es por ello que "la convivencia no es algo estable, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo" (Banz, 2008).

Con base en lo anterior se puede determinar la importancia de reflexionar sobre la propia práctica "de convivencia" que se realiza en el aula al mismo tiempo que la práctica educativa. Los actos del docente inciden fuertemente en lo que el alumno asume, aprende y reproduce dentro y fuera de la institución educativa. El maestro tiene en su poder la batuta: él decide qué medidas tomar cuando alguna regla es infringida, cuando algún estudiante se ha burlado de otro o simplemente no se siente cómodo con la escuela y permanece callado en su pupitre. En muchas ocasiones un docente toma por cotidiano su proceder entre las pequeñas querellas entre los alumnos, los chismes y los juegos bruscos, que se normalizan. La cotidianeidad tiende a invisibilizar las acciones relevantes; esta cotidianeidad se puede revertir gracias a la reflexión.

A partir de la práctica reflexiva es que estas situaciones son visibilizadas y permite desarrollar una mejor forma de trabajar y de convivir, podemos desarrollar diversas estrategias o planes de acción para situaciones comunes y que den pie a una práctica de una convivencia sana en el aula.

Con la ayuda de la práctica reflexiva, dirigida al análisis del propio actuar en cuanto al tema de la interacción con los estudiantes y la interacción que tienen los alumnos entre sí, se pueden desarrollar e incluir prácticas saludables.

Una propuesta en pocas palabras

Hasta este punto se ha hablado sobre la necesidad en México de establecer una educación socioemocional efectiva que concuerde con los *Aprendizajes clave* que desde el 2017 dirigen el trabajo en clase; de cómo se puede lograr la meta de educar a los niños, niñas y adolescente para que sean conscientes de sí mismos y tengan una integración social exitosa, sugiriendo para ello el uso del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social de María Inés Monjas Casares debido a lo completo del programa y su enfoque fácilmente adaptable a los diferentes contextos de los alumnos, y de la prác-

tica reflexiva como una estrategia que ha probado ser efectiva para mejorar las acciones de los maestros frente al grupo.

Es a través de la práctica reflexiva que estos momentos toman importancia dentro de la propuesta, ya sugiere que se abran los ojos a los momentos informales: observen plenamente lo que ocurre con sus alumnos durante sus interacciones en otras asignaturas, durante los momentos del receso, a la hora de compartir la comida, en los momentos en que el compañerismo debería manifestarse, como los trabajos en equipo, cuando los alumnos se ven separados de otros momentos, y al prestar atención a estos momentos podemos identificar qué tipo de comentarios, acciones o incentivos podemos promover para los alumnos de modo que sus habilidades se enriquezcan.

Posteriormente, cuando llegue el momento de analizar el proceder propio durante la jornada, considerar si nuestras acciones como maestros fueron adecuadas a nuestra función como guías de los alumnos en el desarrollo de habilidades socioemocionales, cuestionando si al intervenir en una problemática que dos alumnos han tenido fomentamos en ellos la reflexión sobre sus propias acciones, reconocer si alentamos a los alumnos a resolver sus diferencias por las vías del diálogo y la práctica de los valores, considerar a profundidad si invitamos al autoconocimiento durante ese día, si durante el recreo hubo alguna acción que puede cambiarse para favorecer las habilidades de interacción social de los estudiantes de la escuela, si se invitó a la comunidad (llámese padres de familia, alumnos o compañeros docentes) a fortalecer los vínculos de compañerismo y de convivencia sana. Este ejercicio de introspección es el que puede resultar más fructífero para la misión que la educación socioemocional ha atado al magisterio mexicano.

Conclusiones

El maestro es un agente que influye directamente en la conciencia escolar, es el ser que dirige la orquesta que conforman los estudiantes en el día a día con su ruido de cuadernos y de risas en los pasillos. Es además quien, a través de su práctica didáctica, tiene el poder para moldear a los estudiantes no solo en el conocimiento que pueden adquirir o sus competencias académicas, también en sus competencias sociales. Para lograrlo es recomendable echar mano de la práctica reflexiva; practicar el autoanálisis, crítico y concienzudo, de aquellas acciones cotidianas que inciden en la dinámica de convivencia del salón de clases; al localizar dichas eventualidades se facilita la modificación de las mismas y el posterior diseño de nuevos planes de convivencia para generar espacios donde se manifiesten las actitudes, valores y habilidades sociales de los niños, niñas y adolescentes, pues puede analizar lo que ocurre dentro de su aula, reconocer los cambios que puede generar dentro de su clase para con ello marcar una diferencia visible.

Del mismo modo los docentes se pueden auxiliar de las especificaciones curriculares como la educación socioemocional y de herramientas básicas como el programa PEHIS, que pueden ser de gran ayuda para establecer dinámicas de convivencia básicas a partir de las cuales dirigir y establecer normativas que sean productivas para todos los estudiantes, produciendo poco a poco un cambio gracias a la modificación de los elementos generales de la convivencia.

Como nota final se destaca la noción de que el trabajo del maestro no es resolver los problemas que los estudiantes tengan dentro del aula ni minimizar los conflictos que la convivencia con individuos diferentes entre sí puede generar, sino que su rol es el de proporcionar a los alumnos estrategias que les permitan resolver sus propios problemas ellos mismos, transformando las situaciones reales y cotidianas en oportunidades de aprendizaje que vale la pena revisar juntos para aprender continuamente.

Referencias

Banz, C. (2008). *Convivencia escolar*. Recuperado de: https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2019/07/20110304010209O.Valoras_UC_Convivencia_Escolar.pdf.

Barderas, A. V., y Bienzobas, C. G. (2009). La enseñanza por competencias. *Educación química*, *20*(3), 369-372.

DeConceptos.com (s. f.). *Concepto de convivencia*. Recuperado de: https://deconceptos.com/ciencias-sociales/convivencia#:~:text=A-,Concepto%20de%20convivencia,voluntaria%20y%20en%20otras%20forzada.

De Souza Barcelar, L. (2011). *Estudio de las emociones: una perspectiva transversal*. Recuperado de: https://eumed.net/tesis-doctorales/2012/lsb/que_es_competencia_emocional.html.

Dillon, A. (2017, 18 octubre). La práctica reflexiva, un nuevo modelo de formación docente. *Eduprensa*. Recuperado de: https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/03/Entrevista-Angels-Domingo_Edu-Prensa_-Octubre_2017.pdf.

Dongil Collado, E., y Cano Vindel, A. (2014). *Habilidades sociales*. Recuperado de: https://bemocion.sanidad.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_habilidades_sociales.pdf.

Flores Montañez, N., y Ramos Prado, I. G. (2013). *Enseñando habilidades sociales en el aula. Manual para profesoras y profesores*. Libros OA-UNAM. Recuperado de: http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Ensenando_habilidades_sociales_en_el_aula_Flores_Monanez_y_Ramos_Prado.pdf.

Garcés Larrea, L. (2017). *Educación emocional y habilidades socioemocionales*. Recuperado de: http://www.apymauriz.com/wp-content/uploads/2017/03/Competencias-emocionales-y-habilidades-socioemocionales.pdf.

Guerri, M. (2015, 10 mar.). Las competencias emocionales de Daniel Goleman. *Psicoactiva*. Recuperado de: https://www.psicoactiva.com/blog/las-competencias-emocionales-daniel-goleman/.

Pulido Muñoz, I. (2009, dic.). Habilidades sociales del docente. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (25). Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_25/INMACULADA_PULIDO_2.pdf.

Ruiz Cuéllar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *15*(1), 51-60.

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 1o.* México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 4o.* México: Secretaría de Educación Pública.

UNICEF (s.f.). *Educación y aprendizaje*. Recuperado de: https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje.

Ana Laura Rodríguez Ramos. Es licenciada en Educación Primaria, egresada de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua "Profr. Luis Urías Belderráin". Actualmente tiene 5 años de servicio desempeñándose como docente frente al grupo de escuelas primarias. Estudia la maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente en la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Correo electrónico: ana.rodriguez.ram@chih.nuevaescuela.mx.

Importancia de atender las necesidades educativas específicas en educación primaria

Karla Soto Jurado

Estudiantes de la Escuela Primaria Federal Miguel Lerdo de Tejada y la profesor Karla Soto Jurado, en la Feria del Libro de la Frontera. Ciudad Juárez, Chihuahua, abril de 2019.

Fuente: Cortesía de Karla Soto Jurado.

Soto Jurado, K. (2020). Importancia de atender las necesidades educativas específicas en educación primaria. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 223-234), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

El siguiente artículo trasmitirá la importancia de atender de manera oportuna aquellas necesidades educativas específicas (NEE) que se presentan en el aula, concientizar a la sociedad para capacitarse y motivarse por la educación, así como del proceso enseñanza-aprendizaje que requieren los estudiantes, siendo pacientes, respetando el ritmo que posee cada individuo, identificando señales y/o características de las necesidades educativas específicas, trasmitiendo estos conocimientos hacia la comunidad para que padres de familia y educandos puedan llevar a cabo actividades y apoyo desde el hogar, trabajando de manera colaborativa para elevar el rendimiento académico. Así mismo se plasmarán teorías acordes al tema sobre las NEE en la historia de México, los cambios más significativos que han ido surgiendo, los derechos que poseen con base en la educación, ya que en ocasiones se desconocen por ignorancia proyectos y programas que apoyan a los educandos que presentan alguna NEE; de igual manera eliminar aquellas etiquetas erróneas que se tienen respecto a algún trastorno o discapacidad, limitando las posibilidades de enseñanza; conocer los centros de apoyo en caso de que sea necesario canalizar para algún diagnóstico oportuno, lo cual permite que al recibir los resultados se lleven a cabo adecuaciones curriculares específicas en el aula.

Palabras clave: adecuaciones curriculares, barreras para el aprendizaje y la participación, inclusión, integración.

Introducción

A continuación se realizará un análisis con base en las necesidades educativas específicas (NEE) que existen de manera cotidiana en las aulas de las instituciones, de las cuales en ocasiones el docente en conjunto con padres de familia desconocen la manera de trabajar con el educando para lograr que haya un avance significativo. Es indispensable tener en cuenta la importancia de que haya un diagnóstico por un especialista, el cual arroje el nombre de aquella necesidad que posee el estudiante, para de ahí partir a buscar soluciones, adecuaciones curriculares las, cuales enriquecen el proceso enseñanza-aprendizaje logrando que se lleve a cabo de manera oportuna, ya que si no existe dicho documento es difícil para el docente poder realizar estrategias que favorezcan el nivel educativo, ya que no están capacitados para diagnosticar necesidades educativas específicas.

El apoyo de madres y padres de familia es indispensable para el proceso educativo de los estudiantes, ya que al mantenerlos informados de las fortalezas y debilidades que poseen sus hijos se buscan soluciones para elevar el rendimiento académico, así como el trabajo colaborativo, reforzando estrategias dentro y fuera del aula. Otro aspecto fundamental es la capacitación y actualización permanente de los docentes, ya que las NEE son cambiantes; no se pueden quedar rezagados, los maestros deben estar actualizados para

identificar barreras de aprendizaje y participación, buscando soluciones para erradicarlas.

Definición de necesidades educativas específicas

En la actualidad hay un sinfín de autores que por medio de investigaciones abordan el tema de las necesidades educativas específicas, el cual se ha vuelto común en las instituciones, ya que es una realidad que se vive dentro de las aulas, trabajando en conjunto con familia, educandos y en caso de que sea necesario psicólogo. Luque (2009, p. 210), al hablar de necesidades educativas específicas, afirma que son "las dificultades o las limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter temporal o duradero, para lo cual precisa recursos educativos específicos"; dichas necesidades pueden llegar a ser temporales, ya sea debido a alguna situación difícil por la que esté atravesando el estudiante, desde problemas familiares, personales, cambios físicos, emocionales, escolares, etc., todo aquello que en su momento lo esté frustrando e incluso confundiendo; debido a lo cual dicho término no se puede etiquetar, ya que el ser humano está en constante transformación y cambios con base en su edad y maduración.

Respecto a las teorías, en su mayoría existe coincidencia con varios autores. González (2001, p. 335) asegura que durante el proceso enseñanza-aprendizaje de los educandos existe una influencia con base en las "condiciones y oportunidades que el entorno físico, familiar y social le ofrecen, guarda relación con las oportunidades de su manifestación en el contexto escolar. Una adecuada intervención pedagógica puede mejorar las condiciones de aprendizaje y de vida", concordando con dicho autor. Es muy diferente trabajar en una institución privada que en una pública, debido a que en la primera existe solvencia económica, lo cual brinda tranquilidad, ya que las familias de los educandos cuentan con los recursos para poder atender todas aquellas necesidades que va presentando durante su desarrollo el estudiante, siendo esto una ventaja.

En cambio, hay sectores marginales en Ciudad Juárez donde desafortunadamente existen muchas desigualdades, el gobierno brinda pocos recursos económicos para tener una infraestructura adecuada, lo cual impide brindar atención a la diversidad que existe en las aulas; hay escuelas públicas donde no hay internet, los pupitres se encuentran en malas condiciones, faltan calefactores o aires acondicionados, ya que el clima es muy drástico en la ciudad; así mismo existen grupos a los que tardan meses en asignarles un docente, debido a la desorganización del sistema para la carrera de las maestras y maestros. Aún con dichas dificultades tenemos maestros muy comprometidos con su labor, dispuestos a sacar el trabajo e ir avanzando para elevar el rendimiento académico.

Otro factor relevante es el contexto familiar y escolar en el que se desenvuelve el estudiante, ya que es común que la zonas marginal de Ciudad Juárez está inmersa en vandalismo, violencia, drogas, desempleo, padres y madres de familia adolescentes, siendo esto un reto para que el educando logre concentrarse en su educación; desafortunadamente cargan con tantos problemas desde el hogar que en ocasiones los orillan a tomar malas decisiones, como desertar de su educación, debido a que suele pasar que el único lugar tranquilo y sin violencia es el aula, siendo este un trabajo de compromiso y vocación para el docente a cargo del grupo, ya que está informado de la situación en la que se desenvuelve el estudiante, así como que las NEE que presenta en ocasiones son debido a los problemas familiares que viene arrastrando, lo cual lo hace aún más difícil si no existe ese apoyo y compromiso por parte del padre y/o madre o tutor.

Historia de las necesidades educativas específicas

En Inglaterra se llevó a cabo la elaboración de un informe denominado Warnock, el cual arrojó el término "necesidades educativas especiales" por primera vez en la historia, afirmando que:

> No son solo los niños con diversidad funcional [quienes] necesitan este tipo de ayuda, sino que hay otros tantos que, por diferentes causas, pueden llegar a requerirlas, de forma temporal o permanente, ya que las necesidades educativas especiales pueden variar durante la evolución, el contexto en que se encuentre inmerso, y de la respuesta educativa que se le proporcione [García-Barrera, 2017, p. 722].

Dicho informe se elaboró en el año 1978, teniendo un impacto significativo en la educación especial en México, ya que se buscan recursos educativos que permitan la integración de todos aquellos estudiantes, impidiendo que se queden rezagados por alguna condición que lleguen a poseer.

En 1993 hubo un cambio significativo para las personas que tenían alguna necesidad educativa, se buscó acercar los servicios de educación especial a los alumnos y alumnas de educación básica que los requerían, los cuales denominaron como CAM (Centro de Atención Múltiple), el cual brinda "talleres de formación para el trabajo, apoyos específicos a los alumnos con discapacidad múltiple y trastornos generalizados del desarrollo que por diversas razones no logran integrarse al sistema educativo regular" (García, Romero, Motilla y Zapata, 2009, p. 5); aquí podemos detectar que el avance que existió en 1993 no fue del todo favorable ya que había una división muy notoria entre los alumnos que requerían algún apoyo extra y los "regulares", tenían docentes capacitados para trabajar las NEE pero los alumnos no se involucraban de manera colectiva para solidarizarse con el resto de sus compañeros.

Otro servicio brindado fue USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), que se encuentra en instituciones públicas, conformada

por psicólogos, educadores, directivos, sistema en el cual los estudiantes asisten a clases de manera regular pero durante la semana reciben apoyo de un especialista, ya sea individualmente o con compañeros que poseen las mismas características y/o dificultades; "una de las funciones principales de USAER es apoyar la integración del estudiantado con NEE, mediante la realización de la evaluación psicopedagógica y la asesoría a la planta docente y a los padres de familia" (García-Cedillo y Romero-Contreras, 2016, p. 15); asesora a los padres de familia para darle seguimiento pertinente, entre docentes, directivos, psicólogos y estudiantes, con la finalidad de que haya congruencia en las estrategias que se le asignarán al educando.

En el año 2011 apareció un nuevo modelo de atención de los servicios de educación especial, mejor conocido como MASEE, el cual está fundamentado en "planteamientos sustantivos que cobran relevancia en su razón de ser, en su quehacer institucional y en torno a la organización y funcionamiento de sus servicios. El primero, la Educación Inclusiva" (SEP, 2011, p. 10). Durante la aplicación de dicho modelo podemos identificar que se logró integrar a estudiantes que poseen alguna necesidad educativa a las aulas regulares, el cual fue un cambio drástico para todos, desde los estudiantes que en ocasiones son crueles cuando alguien no es similar al resto, así como para los docentes, los cuales no estaban preparados para trabajar de manera pertinente con la diversidad que existe en las aulas.

Dichas instituciones brindaron oportunidad a estudiantes con alguna necesidad educativa, pero no fue suficiente, ya que hace falta concientizar y educar a la sociedad para trabajar de manera colaborativa, eliminar etiquetas, ponernos en el lugar del otro, trabajar la inclusión dentro y fuera del aula, permitir que tengan las mismas oportunidades educativas que el resto de la población; sí hay avances, pero aún hay mucho trabajo por hacer; desafortunadamente, debido a la ignorancia desconocemos las estrategias y herramientas que se necesitan para involucrar a aquellos alumnos que requieren un apoyo extra e incluso dificultad para identificar aquellas características alarmantes.

Derechos y leyes para personas con Necesidades Educativas Específicas

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad diseñó un preámbulo con una serie de derechos a nivel mundial, conformado por 50 artículos, de los cuales mencionaré solo algunos de ellos: el artículo 9, "queda prohibido cualquier tipo de discriminación contra las personas con discapacidad en el otorgamiento de seguros de salud o de vida", y el artículo 12, el cual se basa en la educación, que hace hincapié en que la "SEP promoverá el derecho a la educación, prohibiendo cualquier discriminación en planteles o del personal docente del Sistema Educativo Nacional. Establecer el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa

para la educación inclusiva" (SEP, 2011, p. 9). Es un derecho que tienen todas las personas de recibir una educación de calidad, la cual permita desarrollar su potencial al máximo con base en sus características, así mismo es trabajo de los docentes y autoridades educativas crear un ambiente igualitario y apto para todos aquellos que conforman el contexto escolar.

La Ley General de Educación es la primera ley que hace explícita referencia a temas de diversidad, integración e inclusión, los cuales empiezan a plasmarse en las reformas educativas, siendo así una obligación para las autoridades educativas capacitarse, lo cual conlleva tiempo, motivación y dedicación a su labor docente, ya que estaban acostumbrados a que existían escuelas divididas entre alumnos con necesidades y otras para los "regulares", caracterizándose por avanzar al nivel de la mayoría del grupo, por consiguiente fue un cambio drástico para el contexto escolar, debido a que había ese rechazo por la sociedad hacia las personas con alguna necesidad educativa o discapacidad; por consiguiente, la Ley General de Educación establece:

> La atención preferencial de los alumnos y alumnas que presentan NEE, señalando la importancia de que accedan al currículo nacional, determinando realizar en las escuelas una flexibilización curricular y certificación por competencias. Esta realidad requiere por parte de los docentes una preparación más especializada, propiciando un trabajo articulado y colaborativo entre los profesionales especialistas, implementando, de esta manera, prácticas pedagógicas con la utilización de material concreto, adaptaciones curriculares, entre otros elementos, con el fin de obtener resultados positivos y prácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje [Molina, 2015, p. 149].

Concordando con dicha ley, se requiere de más preparación hacia los docentes por parte del gobierno para identificar aquellas necesidades educativas que pudieran poseer nuestros estudiantes, así como las estrategias para trabajar de manera personalizada. Retomando la cita anterior, en Ciudad Juárez existe discriminación e ignorancia hacia las personas que poseen alguna discapacidad o necesidad educativa específica, debido a que en pleno siglo XXI hay instituciones que aún cierran las puertas a todo aquel que no cumpla con cierto perfil, ya sea físico o intelectual, canalizándolo a escuelas donde hay accesibilidad para ellos, creando una desigualdad de derechos, así como baja autoestima a los estudiantes y familiares; en ocasiones algunas instituciones optan por rechazarlos debido a la ignorancia que se tiene respecto al tema, ya que los docentes no quieren batallar, ni actualizarse, prefieren vivir en la comodidad con aquellos estudiantes que adquieren los aprendizajes al ritmo de la mayoría, incumpliendo con la ley y los derechos que esta decreta hacia la diversidad.

La UNICEF (2017) señala que "existen más de 4 millones de niños(as) y adolescentes mexicanos que están fuera del proceso educativo siendo propensos a quedar atrapados en el ciclo de pobreza que viven, tener una salud deficiente y trabajar forzadamente, a menudo en entornos peligrosos". Con

base en mi experiencia, considero que dicho porcentaje se eleva para aquellos que poseen alguna discapacidad o necesidad educativa, siendo este un factor de rezago hacia su proceso de crecimiento profesional y personal, ya que en la ciudad existen muy pocos lugares que los aceptan para trabajar, algunos de ellos son cines o restaurantes, algunas maquiladoras de la industria, tiendas de autoservicio, entre otros, de ahí en más los vemos de comerciantes en algún crucero, centro comercial e incluso pidiendo limosna para poder sobrevivir y tener algo para alimentarse.

Necesidades educativas específicas en educación primaria

Una realidad educativa que se vive en la actualidad es el hecho de que los estudiantes no repitan ciclo escolar, existiendo un alto porcentaje de bajo rendimiento académico debido a la falta de compromiso por parte de los padres de familia, ya que saben que no necesitan realizar ese esfuerzo extra para lograr que su hijo posea los aprendizajes acodes a su ritmo y estilo de aprendizaje, siendo esto un reto para las autoridades educativas, ya que en varios casos de alumnos el aprendizaje que adquieren en el aula es el único que adquieren durante su vida, debido a la falta de compromiso y atención en el hogar. Una de las propuestas que podría funcionar es realizar talleres impartidos a padres de familia por docentes y directivos con base en su experiencia y conocimiento en el tema de necesidades educativas, qué hacer, cómo detectarlas, con quién acudir, etc.

Para Gross (2002, p. 25), el principal trabajo de la educación primaria ante las necesidades educativas que presenta un sinfín de estudiantes es:

> Estar abiertas a las expresiones de preocupación de los padres y responder a ellas, así como tener en cuenta la información que faciliten sobre su hijo. Deben tener presentes las pautas concretas de identificación y registro de la escuela de las NEE de los niños o de las expresiones de preocupación de los padres, y deben examinar las prácticas y normas generales de la escuela a la luz de esas pautas.

Como docentes debemos llevar un registro por escrito de la información médica, familiar y psicológica del estudiante, ya que es una herramienta de mucha ayuda para poderse guiar, lo cual conlleva analizar y reflexionar con base en las estrategias pertinentes para el estudiante, ya que al ver dicho reporte puedo identificar si hay apoyo en el hogar para solicitar algún material o qué adecuación se llevará a cabo para que el estudiante no se quede rezagado en dicha actividad, ya que no es culpa de él sino de sus tutores.

Conforme se va adquiriendo experiencia frente a grupo cada vez es más sencillo detectar a aquellos alumnos que requieren un apoyo extra o que tienen dificultad en alguna asignatura o actividad, así mismo "se dice que un alumno o alumna tiene necesidades educativas especiales si presenta una dificultad de aprendizaje que exige que se le ofrezcan medidas educativas especiales ya que las medidas ordinarias resultan insuficientes para

responderle de modo adecuado", afirman De Carlos, Arregi y Rubio (2009, p. 21). Al detectar dicha situación es trabajo del docente y padres de familia realizar adecuaciones y estrategias acordes a las necesidades y características que presenta el estudiante, así mismo hacerle saber que es capaz de lograr lo que se proponga, evitando diferencias y etiquetas dentro y fuera del aula, ya que si el docente suele ser cruel el resto del grupo tenderá a serlo, por consiguiente es importante trabajar la motivación y hacerle ver los avances que va logrando durante el proceso.

Así mismo fortalecer la capacitación docente se debe considerar prioridad para la mejora educativa. Díaz (2014, p. 9) lo define como "las políticas y procedimientos planeados para preparar a potenciales profesores dentro de los ámbitos del conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades, cada uno de estos, necesarios para cumplir sus labores eficazmente en la sala de clases, escuela y comunidad escolar"; si la capacitación es nula o ineficiente, los docentes difícilmente estarán preparados para enfrentar las necesidades que poseen las nuevas generaciones, ya que están en constante transformación.

Integración e inclusión en las aulas de educación primaria

Comencemos por definir ambas palabras. Al hablar de "integración", la cual inició aproximadamente en 1960 a tener relevancia ante la educación de las personas que eran excluidas, durante el proceso:

> Se facilitó la paulatina concienciación de la sociedad acerca de la marginación que soportaban las personas que sufrían algún tipo de discapacidad. Es justo reconocer los avances producidos desde el inicio de la integración, pues "en numerosos países, la integración de estudiantes con NEE en la educación ordinaria ha provocado un proceso de renovación educativa que ha beneficiado enormemente al sistema educativo en general" [Blanco, 1997, p. 2].

Dicho término tuvo gran impacto en la educación, ya que los estudiantes que no lograban avanzar al ritmo de la mayoría eran excluidos, asistiendo a instituciones en donde había únicamente personas con sus mismas características; se comenzaron a integrar a aulas en ese entonces denominadas "regulares", en donde el rol del docente era únicamente aceptarlos, ya que había psicólogos en las instituciones que atendían a los alumnos que mostraban alguna necesidad.

A diferencia de "integración", la palabra "inclusión" no es solo hace referencia a integrar al alumno sino a incluirlo en todas y cada una de las actividades que se realizan de manera cotidiana, reconocer sus fortalezas y sacar provecho de ellas, por consiguiente, Arnaiz (2003, p. 3) afirma que "todos los niños(as) necesitan estar incluidos y participando en la educación. La atención en las escuelas inclusivas se centra en construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno

de los/as alumnos/as". Al usar dicho término se refiere a iniciar por realizar un diagnóstico para conocer el entorno y nivel académico del grupo, utilizar la observación y con base en los resultados tomar acciones a realizar durante el ciclo escolar, lo cual se verá reflejado en el desempeño y motivación que muestran los alumnos hacia las asignaturas, así como en las adecuaciones curriculares que realiza el docente en su planeación cotidiana.

Por consiguiente, nuestra labor implica no hacer diferencia con ninguno de nuestros educandos, normalizar las necesidades que existen en el aula; es un tema que debería existir en los libros de texto para que los mismos estudiantes conozcan y estén familiarizados con los conceptos básicos, lo cual puede servir para que ellos mismos puedan identificar aquellas barreras que pudieran poseer. Arnaiz (2002, citada en Moliner y Moliner, 2002, p. 3) enfatiza:

> La importancia de la educación para todos/as parte del presupuesto de que existe una necesidad real de respetar la diferencia, ya sea esta por cuestiones de género, etnia, procedencia, capacidad o cultura. Se entiende que las diferencias humanas son naturales, contribuyen a la riqueza de todas las sociedades y deben, por supuesto, estar reflejadas en las escuelas, las cuales tienen la obligación de asegurar oportunidades de participación para todo el alumnado.

Se requiere mucho trabajo por hacer en Ciudad Juárez. Un estudio diseñado por una docente de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (Santos, 2005, p. 40) expone que son pocos profesionales para la atención a los niños/as, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, poca labor preventiva en los medios de difusión y deficiencia en la atención individual a los alumnos por la gran cantidad de matrícula en las aulas, afectando principalmente a aquellos alumnos que son de bajos recursos y que tienen que solventar económicamente los gastos que dichas necesidades requieren.

El trabajo debe de empezar por nosotros mismos para poder transmitir a los demás esa cultura sin discriminación, dejar de juzgar y eliminar ese parámetro que debe tener una persona común; cada individuo es diferente, lo cual impide que vayan al mismo ritmo académico, y no tolerar desigualdades o discriminación por parte de autoridades educativas, colegas, estudiantes, etc. Alzar la voz y defender lo que es justo, solidarizarse con las personas que lo requiera y asesorarla para que identifique sus derechos y todas aquellas oportunidades que tiene, tanto educativas como laborales, médicas, etc.

Conclusiones

Después de haber leído diversas investigaciones en diferentes ámbitos, ciudades e incluso países, se concluye que existe amplia información de que un alto porcentaje de personas en algún momento de la vida tuvimos o tenemos una necesidad o barrera en el proceso enseñanza aprendizaje, ya sea en general o con alguna asignatura en específico, debido a que cada individuo es diferente,

procesa la información de diversas maneras y a diferentes ritmos; se debe ver como algo normal durante el desarrollo, ya que aún existen muchos tabús al respecto, teniendo creencias de que no eres apto, provocando esto una baja autoestima ya que el cerebro adquirió la información de que eres incapaz, y modificar esa idea va más allá de solo trabajar estrategias educativas sino trabajar lo emocional para lograr desarrollar competencias para la vida.

Informar a los padres y madres de familia sobre las NEE, concientizar respecto a la importancia de detectarlas a tiempo para de manera colaborativa trabajar y erradicarlas. Conocerlas es nuestra principal herramienta, ya que será mas sencillo abordarlas de la mejor manera, así mismo buscar centros de apoyo por parte del gobierno que brinden diagnósticos, terapias, citas médicas, entre otros, de manera económica y/o que beneficien a los más vulnerables por medio de becas o algún otro tipo de ayuda, debido a que su costo suele ser elevado, principalmente cuando se trata de asistir con un especialista particular.

Con base en el trabajo de los docentes en el aula, es una tarea difícil ya que en México existen muy pocos recursos económicos destinados a la educación; según los resultados de los estudios realizados por el INEE (2007) los "servicios básicos con los que cuentan las escuelas, en una escala que va de 0 a 100, estiman que el promedio nacional es 66.2 en primaria y de 69.4 en secundaria. En primaria solo 22.4% de los centros escolares cuenta con salón de cómputo y 34.7% con biblioteca"; hay instituciones que tienen años sin recibir mantenimiento, las reformas educativas que se modifican cada seis años quedan inconclusas, no se le da el seguimiento pertinente, no se cumple lo que se promete, lo cual desmotiva a los docentes. Aún con todas estas inconsistencias, existen personas con vocación y compromiso hacia los individuos que están formando para el futuro, buscan la manera de capacitarse y actualizarse para ser mejores profesionistas, realizar adecuaciones curriculares que permitan atender aquella diversidad que existe en el aula, sin dejar rezagados, trabajar en conjunto con colegas, directivos, padres y madres de familia, lo cual se ve reflejado en su desempeño, elevando el nivel académico de sus estudiantes.

Debemos trabajar como sociedad y que nos dejen de asustar las palabras "necesidades educativas", "barreras para el aprendizaje", "discapacidad", etc.; ser más empáticos, respetando los derechos de las personas; brindar apoyo y asesoría a padres de familia ya que en ocasiones no cuentan con los recursos para recibir una atención médica digna, impidiendo que haya avances significativos en el educando, así mismo reconocer hasta qué punto podemos brindar apoyo, ya que hay familias que no lo permiten y les cuesta trabajo aceptar que necesitan asesoría psicológica; son temas que se deben tratar con mucho respeto y comprensión hacia los individuos.

Realizar este proyecto me causó una satisfacción y reflexión con base en mi práctica docente, ya que en ocasiones me causa frustración el hecho

de que no avancen al mismo ritmo mis estudiantes, uso diversas estrategias y hay alumnos que sí logran adquirir competencias, pero otros requieren un poco más de apoyo; intento buscar diversas metodologías para abarcar los diversos estilos de aprendizaje, ya que es un grupo de segundo grado de primaria, son alumnos muy pequeños y con mucha energía, tengo que utilizar mucho el juego; así mismo me ha enriquecido estar estudiando la maestría, escuchar experiencias de colegas en diversos ámbitos es conocer que todos pasamos por las mismas problemáticas, aquí lo que cambia es la manera como enfrentamos esas situación con base en nuestras competencias, las cuales vamos desarrollando a lo largo de nuestra vida.

Referencias

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ed. Aljibe.

Blanco, (1997). *Oportunidades de integración en educación*. Universidad Jaume I. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_72/nr_770/a_10385/10385.pdf.

De Carlos, A., Arregi, A., y Rubio, T. (2009). *Las necesidades educativas especiales en la educación primaria*. Gobierno Vasco-Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado. Recuperado de: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/especiales/110008c_Doc_EJ_nee_primaria_c.pdf?fbclid=IwAR2THn_yBiyS2PNFZ5HuHEnCJif5XCNgHpXNQ99r4KtTdrTFOtPf7w0RCLY.

Díaz, M. (2014). *La importancia de la capacitación de los docentes en educación básica para alcanzar la calidad educativa: el caso de México* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://200.23.113.51/pdf/30392.pdf.

García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *25*(96), 721-742. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/3995/399552161009.pdf?fbclid=IwAR1sUN0PIJeVeldmLlFPs6vblOdF0i4No4J-a7zzm7hI-weX8vHiVG9_bjI.

García-Cedillo, I., y Romero-Contreras, S. (2016). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, *20*(1), 1-26. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/1941/194143011001.pdf?fbclid=IwAR0amVZ-nVzjECrn3VyIR4CETtqtLX7dJ8kyG6nwpyw2w8hOkv4ggGaR-0M.

García, I., Romero, S., Motilla, K., y Zapata, C. (2009). La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *9*(2), 1-21. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058015.pdf?fbclid=IwAR3IxvVi9RFyb4jgtO3PAKGCeKl3uW_bYN6TQnfI7uDPpc9SdgXjrXDi6N8.

González, M. (2001). Necesidades educativas especiales. *Revista Gallego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, (7), 333-344. Recuperado de: https://core.ac.uk/download/pdf.

Gross, J. (2002). *Necesidades educativas especiales en educación primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Morata. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP11717.pdf&area=E&fbclid=IwAR2LmmtQv1Mci5s0v5CWKNywnEIcipf_oj4jidndE5kenGolV48gXdgX8Y4.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2007). *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. México: INEE.

Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *39*(3-4), 201-223. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf?fbclid=IwAR0hlw8a7M3UGRbroHCe5v3ZEGp9T5GMiGl7MYdn-VUUcbzqLxoZqOHvh0Y.

Márquez, A. (2007). El financiamiento de la educación en México. Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, *34* . Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500010.

Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. *Estudios Pedagógicos*, *41*, 147-167. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41nespecial/art10.pdf.

Moliner, L., y Moliner, O. (2002). *Inclusión e integración: ¿Qué opinión tienen los profesionales de la educación sobre ambos conceptos?* Universidad Jaume I. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_72/nr_770/a_10385/10385.pdf.

Santos, M. d. C. (2005). Realidades sobre la educación especial en Ciudad Juárez. *Cuadernos fronterizos*, *3*(1). Recuperado de: http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/article/view/3469/2989.

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial MASEE*. Dirección de Educación Especial. Recuperado de: http://siplandi.seducoahuila.gob.mx/SIPLANDI_NIVELES_2015/7ESPECIAL/LIBROS/MASEE2011.pdf?fbclid=IwAR0BaE25dL6-dt74fdW9D8qfM4iBr3Pjl-bqGWrYHfuiTj02cLllgkdDqnFg.

SEP (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf?fbclid=IwAR3AIm3Gf6bhcg7Hd78FBSgYYjponpBSt1-f3iqo9R9WIObHzsfsoPog0FU.

UNICEF (2017). *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Recuperado de: https://unicef.org.mx/.

Karla Soto Jurado. Es licenciada en Educación, egresada de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y con un semestre en la Universidad Autónoma de Yucatán. Actualmente es estudiante de tercer semestre de la maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Cuenta con 3 años de servicio como profesora en primarias federales de Ciudad Juárez, Chihuahua. Correo electrónico: qarla_soto@hotmail.com.

La cultura del compromiso social hacia el adulto mayor desde el aula

Alma Carolina Ríos Castillo

Convivencia intergeneracional. Maestra Eugenia Castillo Márquez de Ríos, a sus 90 años, en la presentación de su obra titulada "Mi Ranchito". La acompaña su nieta Carol Márquez Ríos.

Fuente: Cortesía de Anselmo Ríos Castillo.

Ríos Castillo, A. C. (2020). La cultura del compromiso social hacia el adulto mayor desde el aula. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 235-247), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

Este trabajo trata sobre la cultura valoral e inclusiva dentro de la escuela, como punto de partida para impulsar un proyecto innovador de enseñanza-aprendizaje que sensibilice a las niñas, niños y adolescentes a valorar al adulto mayor, desde una perspectiva educativa. Se analiza este importante tema de matiz pedagógico y axiológico que se plantea en los planes y programas de Formación Cívica y Ética (FCyE) para el nivel de secundaria. En esta propuesta se establecen algunas herramientas para el análisis y comprensión de la educación ética, se explicitan algunas estrategias didácticas para lograr la concreción del currículo a nivel del aula y se exhorta a los docentes a fortalecer la educación moral y el desarrollo de elementos del enfoque pedagógico en su práctica; considerando que el enfoque pondera el compromiso social que debe adquirir el alumno con su entorno. Este proyecto pretende que el alumno asuma compromisos sociales que le permitan una convivencia sana, pacífica y armónica con grupos sociales vulnerables, en este caso con los adultos mayores, que se dé la cultura de la inclusión dentro y fuera de la escuela. El trabajo incluye orientaciones didácticas para el desarrollo moral, premisa para un compromiso social, con aportes teóricos de autores estudiosos de la materia, datos empíricos, así como una descripción breve de las normas e instituciones que protegen los derechos de los adultos mayores, además de datos sobre la población en edad avanzada a nivel estatal, nacional y mundial. Por último, el apartado de conclusiones resume de manera general algunos hallazgos y sugerencias.

Palabras clave: desarrollo moral, formación cívica y ética, inclusión social, intergeneracionalidad, tercera edad.

Todo mundo sabe que va envejecer
pero nadie se lo cree, ya que si lo hiciéramos
viviríamos de otra manera.

M.A.

Introducción

Este tema es muy interesante, relevante y vigente. La población en edad avanzada alcanza un porcentaje muy alto entre el total de los habitantes y este va en aumento cada vez más. En ocasiones escuchamos que algunas personas adultos mayores se sienten con toda la actitud hacia la vida y no se consideran ancianos o en envejecimiento, ¿qué significa esto dentro del ámbito educativo? Significa reflexionar cómo impulsamos el valor del respeto hacia los adultos mayores. Abordar el tema de convivencia con las personas de edad avanzada es un compromiso social de los alumnos, que debe construirse desde su vida escolar; reconsideremos la existencia de esta población en la vida de los estudiantes, ya sea desde saberes conceptuales sobre ellos, como saberes de hacer y ser en la convivencia cotidiana, conocimientos habilidades y actitudes que lograrán sensibilizarlos sobre las necesidades y peculiaridades de este sector vulnerable.

En este trabajo se entiende y se quiere que los estudiantes aprendan a convivir con los demás con un alto sentido de compromiso social. No se pretende con este artículo establecer recetas de convivencia del alumno con su entorno presente o futuro, el escrito va más allá: se trata de entender y construir juntos una cultura de convivencia, cuidado, respeto y respaldo solidario al adulto mayor; un compromiso social intergeneracional, que aporte soluciones a esta problemática actual, desde un "enfoque didáctico que potencie el aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir en unidad" (Delors, 1996, citado en Aguinaga, Velázquez y Rimari, 2018). El propósito de este trabajo es generar un espacio escolar intergeneracional de profesores, estudiantes, padres de familia que promuevan el envejecimiento activo en toda la comunidad.

Antecedentes sobre el adulto mayor

En México a este grupo de la población lo define la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores en su artículo 3°, fracc. I, que dice: "Para los efectos de esta Ley, se entenderá por personas adultas mayores; aquellas que cuenten con sesenta años o más de edad y que se encuentren domiciliadas o en tránsito en el territorio nacional" (LDPAM, 2019), La Organización Mundial de la Salud (OMS) coincide con esta edad también.

Esta definición es vigente para todo el territorio nacional, y aunque actualmente las personas de 60 años no se ven ni se consideran a sí mismas una población en envejecimiento, la ley protege su bienestar integral. Entre los signos que determinan el envejecimiento de las personas se tienen: la edad física, la edad psicológica y la edad social, esta última es en la que lo educativo puede incidir, ya que se asocia con las creencias y significados que le demos a la vejez. En México 104 de cada 1,000 personas se encuentran en la etapa de adulto mayor. "Esto significa que dicha cifra se está incrementando a una velocidad impresionante" (Padilla, 2020).

El envejecimiento demográfico debe ser atendido desde lo social, educativo y la salud, creando buenas prácticas de convivencia con los adultos mayores; partiendo del conocimiento de ellos y sus intereses, considerando que lo más importante es erradicar las actitudes de discriminación y encontrar soluciones de inclusión al respecto de tan importante situación. Padilla (2020) comenta: "Las soluciones no se dan desde los prejuicios e ideas que tengamos sobre las personas de edad avanzada, sino desde sus necesidades propias" (p. 1).

Los datos a nivel estatal a marzo del 2015 revelaron que la población de Chihuahua era de 3 millones 555 mil habitantes, y el porcentaje de adultos mayores aumentó de 5.9% a 6.5% (INEGI, 2015). Se desprende de la tabla 1 que la población de adultos mayores a nivel nacional alcanzó en el año 2010 un total de 10'055,379 de personas; en el 2014, 11'669,431 habitantes, y para el 2050 la proyección es que seremos 32'427,197 en edad avanzada.

Tabla 1. Población en México de 60 años y más.

Cuadro 1. Población de 60 años y más y su distribución por grupos de edad según sexo, 2010, 2014 y 2050						
Grupos de edad	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
2010						
Total	5,375,841	4,679,538	10,055,379	100.0	100.0	100.0
60 a 69 años	2,861,791	2,571,940	5,433,731	53.2	55.0	54.0
70 a 79 años	1,665,835	1,453,582	3,119,417	31.0	31.1	31.0
80 años y más	848,215	654,016	1,502,231	15.8	14.0	14.9
2014						
Total	6,267,693	5,401,740	11,669,431	100	100	100
60 a 69 años	3,400,876	3,034,205	6,435,080	54.3	56.2	55.1
70 a 79 años	1,872,979	1,600,977	3,473,955	29.9	29.6	29.8
80 años y más	993,838	766,558	1,760,396	15.9	14.2	15.1
2050						
Total	18,182,536	14,244,659	32,427,197	100	100	100
60 a 69 años	8,332,700	6,875,120	15,207,821	45.8	48.3	46.9
70 a 79 años	6,138,609	4,765,267	10,903,877	33.8	33.5	33.6
80 años y más	3,711,227	2,604,272	6,315,499	20.4	18.3	19.5

Fuente: Inmujeres con base en INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010. Consulta interactiva CONAPO, Proyecciones de la Población 2010-2050.

A mediados del 2015 la Organización de las Naciones Unidas declaró que la población mundial alcanzó los 7 mil 300 millones de personas, y los datos del informe "Perspectivas de la población mundial 2019" arrojan que en el 2050 una de cada seis personas en el mundo tendrá más de 65 años; representará el 16% de la población, que actualmente representa el 9%.

La idea rectora y obligada ante este panorama poblacional de envejecimiento demográfico es, pues, propiciar la inclusión social del grupo de personas de la tercera edad, la cual es "el proceso de empoderamiento de personas y grupos para que participen en la sociedad y aprovechen sus oportunidades, con equidad" (Banco Mundial, citado en Muñoz y Barrentes, 2016, p. 17).

¿Cómo promover la inclusión de los adultos mayores en la vida de las niñas, niños y adolescentes? El programa de Formación Cívica y Ética propone líneas de trabajo didáctico que desarrollan saberes, habilidades y actitudes respecto a los valores de la inclusión, el desarrollo moral y el compromiso social, entre otros.

La FCyE de los alumnos, un camino hacia la construcción de mejores creencias y concepciones sobre el adulto mayor con un alto compromiso social

Impulsar en la vida de los adolescentes la cultura del respeto y solidaridad hacia las personas de la edad avanzada es iniciar un recorrido más sólido hacia la *intergeneracionalidad*. La Fundación para el Envejecimiento Activo (2016) la

define como "las relaciones que se establecen entre individuos de diferentes cohortes de edad o generaciones, las relaciones intergeneracionales típicas son las relaciones abuelo-nieto" (p. 1). El propósito de este trabajo es generar un espacio escolar intergeneracional de profesores, estudiantes, padres de familia y abuelos que promueva el *envejecimiento activo* en su cotidianidad.

Es apremiante entonces dar a conocer a nuestra comunidad educativa todos los referentes normativos educativos, tanto nacionales como internacionales, que marcan un nuevo paradigma sobre el adulto mayor y el envejecimiento activo. La formación cívica tiene como encomienda que el estudiante, como futuro ciudadano, ejerza plenamente sus derechos y cumpla sus obligaciones, pero también que sepa respetar los derechos de los demás; ¿qué derechos tiene que respetar de los adultos en proceso de envejecimiento? Estos derechos se ven en ocasiones mermados y violentados por los antiguos paradigmas sobre la tercera edad. ¿Estarán algunos de ellos vigentes aún en nuestros días?

Al hacer un recorrido por la literatura sobre la situación del adulto mayor, a fin de comprender su esencia, su conceptualización y sustentar de manera teórica y empírica su significado, se encontraron interesantes posturas teóricas que describen y aportan importantes elementos sobre ellos; estas ideas están en su mayoría dentro de la gerontología, "del griego *geron*, anciano, y *iatrikos*, tratamiento médico, y la geriatría que es una rama de la medicina que estudia, previene, diagnostica y trata las enfermedades de las personas adultas mayores" (VIU, 2020, p. 1). ¿Se debe dar énfasis a esta temática dentro de la práctica docente? ¿Tiene relevancia para la vida de niñas, niños y adolescentes el conocimiento sobre los adultos mayores?

Desde el Programa del 2006 hasta el del 2017 de FCyE se encuentra esta temática y aprendizaje de reconocimiento y aprecio a la diversidad. Anteriormente en SEP (2006) se le ubicaba dentro de lo que se denominaba "la perspectiva social de FCyE", la cual pretendía lograr que el adolescente tuviera la *empatía* con los demás; para ello el programa mencionaba:

> Al mismo tiempo, cada persona debe reconocer que las demás son *iguales* en *dignidad* y derechos, pero pueden tener distintas formas de ser, de pensar y de actuar; el reconocimiento y aprecio por la diversidad es un principio básico de la convivencia democrática [SEP, 2006, pp. 15-16].

Igualdad en dignidad y derechos de las personas adultos mayores: puntos de partida y encuentro para un proceso de construcción de saberes. Este trabajo toma ambos aspectos como algo medular, ya que el conocimiento o desconocimiento de estas dos premisas por parte del docente incidirá en la orientación y sentido que le confiera a su práctica.

Otras de las ramas del conocimiento y la ciencia que nos aportan información son la andragogía, el derecho y la educación. En cuanto al derecho, a nivel federal, ¿quiénes están obligados a cuidar a un adulto mayor? Una de

las normas jurídicas que rige esta situación es la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores, la cual determina en su artículo 2°, fracciones I, II, III y IV, que están obligados:

I. El Ejecutivo Federal, a través de las Secretarías de Estado;
II. La familia de las personas adultas mayores vinculadas por el parentesco;
III. Los ciudadanos y la sociedad civil organizada, y
IV. El Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores [LDPAM, 2009, p. 10].

De este artículo se desprende de manera puntual la estrecha relación de responsabilidad que surge por ser parte de la familia del adulto mayor, conocimiento que tanto maestros y alumnos como padres de familia a través de los procesos de enseñanza aprendizaje pueden ir construyendo y entendiendo para su interiorización y posterior aplicación en su vida diaria con ellos.

El Código Civil del Estado de Chihuahua establece:

> Artículo 281.- Los hijos están obligados a dar alimentos a los padres.
> [...]
> Artículo 285.- Los alimentos comprenden la comida, el vestido, la habitación y la asistencia en casos de enfermedad, tratándose de personas con discapacidad o declarados en estado de interdicción, lo indispensable para lograr en lo posible su rehabilitación, tratamiento y desarrollo [POE, 2020].

En este ordenamiento legal, de nivel estatal, se establece la obligación de los hijos hacia los padres y el derecho pleno de estos de recibir atención por parte de sus hijos; es importante que los adolescentes conozcan de esta gran responsabilidad que les corresponderá asumir en su momento.

Es entonces en el aula donde se debe discutir, analizar y plantear estas posturas de manera clara y justa; hablar sobre los adultos mayores ayudará a los alumnos a construir su propio juicio ético respecto a la sana convivencia con ellos. Mencionaré algunas de las ideas que considero que guiarán el trabajo pedagógico en el aula hacia el desarrollo moral de niñas, niños y adolescentes.

Primero: "La geriatría nos dice que existe un reconocimiento de que la vejez no es en sí misma una enfermedad sino un periodo más del ciclo vital con sus particularidades" (VIU, 2020, p. 1), con lo cual estoy de acuerdo; esta postura en sí misma es un hilo conductor ya que sirve para guiar el desarrollo de algunos de los contenidos de FCE.

Segundo: "Existen estudios que indican que los prejuicios disminuyen hasta en 7.5 años la esperanza de vida de los adultos mayores" (Padilla, 2020, p. 2). Esto significa que no debemos determinar *a priori* qué pueden y qué no pueden hacer las personas de la tercera edad; los alumnos, aprendiendo a convivir sin prejuicios sobre ellos, lograrán una convivencia más sana y próspera desde la intergeneracionalidad.

Tercero: que el modelaje de los adultos en la vida de las niñas, niños y adolescentes influirá en la vida presente y futura de ellos y por ende en la convivencia con las personas de la tercera edad; para Contreras y Sepúlveda (2015) el modelaje es "el aprendizaje social que se configura a partir de la observación de las actuaciones reales de otras personas y de las consecuencias que dichas actuaciones les significan" (p. 2).

El desarrollo moral que propone la asignatura de FCE debe intencionarse en el aula de manera constante y planeada con estrategias acordes; esas estrategias didácticas específicas para ese propósito se mencionan y explican en este trabajo, se pretende dar soporte con ellas al trabajo y desarrollo de los aprendizajes esperados y el perfil de egreso que plantea el programa de secundaria de FCyE, y vincularlas con esta temática, con ello impulsar el compromiso *social* del alumno; planear y ejercer una práctica docente acorde a estas posturas de *inclusión* llevará al alumno a comprender que existen grandes posibilidades de construir una convivencia propositiva y respetuosa con los *adultos mayores*, ¿por qué?, porque con esto se estarían dejando atrás posturas discriminatorias para dar paso a unas más incluyentes. Actualmente en la Reforma SEP (2017) se plantea para su implementación la construcción de compromisos sociales:

> Los principales protagonistas del proceso de aprendizaje son los alumnos; con el uso de diferentes estrategias de aprendizaje, se les forma para la vida presente y futura, y se les impulsa para que construyan criterios de actuación ética, asuman posturas y establezcan *compromisos* relacionados con su desarrollo personal y *social*, teniendo como base los derechos humanos y los principios democráticos [p. 163].

Es fundamental entre los maestros que trabajan la asignatura de FCyE la construcción de referentes comunes en dos vertientes: teórica y metodológica. La finalidad de las dos vertientes es lograr un trabajo didáctico en el aula más cercano al enfoque del programa de estudios. Esta propuesta plantea que los docentes deben de comprender qué es el desarrollo moral y la formación ciudadana, como referente teórico, porque de su comprensión se derivará una praxis más congruente con el espíritu de la misma.

En la cuestión metodológica, para desarrollar la asignatura, el reto de los docentes consiste en diseñar y aplicar secuencias didácticas, elaborar proyectos escolares de compromiso social y construir instrumentos de evaluación.

Orientaciones didácticas para el desarrollo moral, premisa para un compromiso social

Habiendo establecido en párrafos anteriores que el *desarrollo moral* es parte esencial del enfoque de la FCE y premisa para que se aprenda en el aula la cultura de la inclusión, no solo la que realizan los docentes hacia sus alumnos sino también la que los alumnos conciban en sus procesos cognitivos y

emocionales, para que posteriormente la manifiesten en sus actitudes hacia los demás, al respecto Zuleta (2014, § 1) menciona que:

> [...] el desarrollo moral en adolescentes se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común.

Es en el aula donde se refuerza el valor del compromiso social. El docente debe alcanzar esos aprendizajes esperados que involucran al entorno del estudiante desde una perspectiva del bien común, como lo mencionan los Planes y Programas, pero lo difícil de esta encomienda es: ¿Cómo inculcar en los adolescentes respeto y solidaridad con la población de la tercera edad, si los padres y la misma sociedad no lo establecen como cotidianidad?

Infinidad de leyes que protegen a este sector vulnerable de la población no son respetadas por propios y ajenos; existe una gran gama de políticas nacionales e internacionales que establecen pautas de prevención y atención al adulto mayor, estas en su gran mayoría son desconocidas por nosotros; por otro lado, en el núcleo familiar la mayoría de las veces se excluye por costumbre a las personas de edad avanzada, por cuestiones diversas, económicas, de espacio, de tiempo, cariño, apego, resentimiento o indolencia; estos aspectos de convivencia o abandono, de atención o irresponsabilidad, son regulados por el derecho, guiados por la medicina y explicados por la sociología y la psicología, entre otras ramas del conocimiento; el abandono es digno de un estudio a profundidad.

Sin embargo, desde la educación, la pedagogía y la andrología se puede aún impulsar y desarrollar un juicio ético en los alumnos y docentes para que con responsabilidad aborden esta latente realidad, misma que va en crecimiento vertiginoso; la población adulta cada día llega a edades más avanzadas.

Para efectos de esta propuesta se tomarán como punto de partida aspectos relevantes, como el de intencionar el trabajo en el aula a través de estrategias didácticas de desarrollo moral que fortalezcan en el alumno esa responsabilidad hacia su entorno social en general, y acciones específicas que vinculen al alumno con los adultos mayores en diálogo, empatía, toma de decisiones, comprensión y reflexión crítica, con un juicio ético y plasmado en un proyecto de trabajo y participación.

Estos siete procedimientos formativos los encontramos en SEP (2017, p 170): "En esta asignatura se sugiere emplear estos procedimientos que promueven la formación ética y ciudadana de los estudiantes". A continuación se propone una serie de actividades en el aula desde cada procedimiento, a fin de que el docente impulse y desarrolle al máximo estos en los alumnos.

Mediante el diálogo con los adultos mayores, el alumno desarrollará la capacidad de escucha y habla interactiva, que le permita ir teniendo una

sensibilización y un panorama más informado y directo de lo que implica ser una persona de edad avanzada. En SEP (2017) se establece que este procedimiento permite al alumno "tomar una postura, argumentar con fundamentos para comprender a los demás, respetar opiniones y tener apertura a nuevos puntos de vista" (p. 170).

Con la empatía se logrará construir el trabajo colaborativo y dar un matiz positivo a las relaciones interpersonales, la clave está en la intergeneracionalidad de las interacciones e intenciones.

La toma de decisiones como orientación didáctica establece que se formará en el alumno la habilidad, conocimiento y actitud más congruente y asertiva frente a las diversas situaciones que enfrentará, como es convivir con un adulto mayor; esta convivencia como práctica social espontánea y esporádica en ocasiones representa un dilema menos intenso en el tiempo y espacio presente que el que representará a futuro al convivir permanentemente como familia y, en el caso más extremo, como responsable directo del bienestar de la persona de la tercera edad; aquí es donde la educación debe ayudar al estudiante a tener una visión e interpretación clara y justa de esta experiencia de vida.

A través de la compresión y la reflexión crítica se desarrollará e impulsará en el alumno la habilidad de análisis sobre las problemáticas sociales en las que se ve inmersa la convivencia con familiares adultos mayores o con personas cercanas de edad avanzada; se pretende desde los procesos en el aula que el alumno plantee posibles soluciones a esto, de manera responsable y comprometida; lograr comprender con visión amplia el proceso inevitable de la disminución paulatina de capacidades tanto motrices y cognitivas como cambios de estados de ánimo de un adulto mayor ayudará a la sana convivencia; esta generación puede crear nuevos esquemas de interacción, ayuda, atención y respeto a este sector creciente de la población.

El desarrollo del juicio ético impulsará en el alumno la reflexión sobre los valores propios, aquellos valores que guían su convivencia con los adultos mayores, para que logren ser capaces de emitir juicios éticos sobre situaciones de injusticia y discriminación a las personas de edad avanzada; implica determinar por parte del alumno qué escenarios o circunstancias considera correctas o incorrectas; en este aspecto se sugieren estrategias como el juego de roles y los dilemas, que generen juicios éticos en situaciones reales o hipotéticas; la idea es que el alumno interiorice los valores haciéndolos propios en el ahora y en el futuro. En SEP (2017),

> La recuperación de experiencias personales y sociales como recurso para desarrollar el aprendizaje, el juicio crítico y la sensibilidad ética ante situaciones de injusticia; así como tomar decisiones asertivas, aprender a convivir en contextos interculturales; valorar el pluralismo, la diversidad y la paz; y participar en la construcción de entornos de inclusión [p. 165].

Los proyectos de trabajo son ideales para resolver problemáticas sociales vividas por los adolescentes en su entorno; es una estrategia didáctica que requiere de una participación directa del alumno para que identifique aquellas situaciones de conflicto o injusticia, es un procedimiento que moviliza sus saberes, el adolescente tiene la oportunidad de investigar y recabar datos sobre la convivencia con los adultos mayores, plantear soluciones, ejecutarlas y evaluarlas. Respecto a los proyectos de trabajo, en SEP (2017) se establece que "integran los aprendizajes desarrollados en la asignatura, en los que pueden recuperarse aspectos del ambiente escolar y de su experiencia cotidiana" (p. 171).

Con participación: ¿Cómo se da esa participación?, ¿cómo los padres y los estudiantes realizan esa cotidianidad con sus familiares adultos mayores? Esta reflexión aportará elementos interesantes para intencionar la clase; se considera muy difícil apostarle al futuro creyendo que sin una formación axiológica adecuada y un desarrollo moral acorde a su edad, cada hijo en el futuro podrá cuidar de manera espontánea a sus padres en edad avanzada, sin embargo, la educación de las generaciones pasadas no logró esto a plenitud, los datos del Sistema Nacional del Desarrollo Integral de la Familia SNDIF (2020) revelan que "de 13 millones de adultos mayores el 16% sufre rasgos de abandono y maltrato" (p. 1). Actualmente no gozan plenamente de la prevención, solidaridad, respeto, cuidado y cariño de que son merecedores por parte de familiares y sociedad.

La participación, como séptimo procedimiento formativo de la FCE, será de gran apoyo para que niñas, niños y adolescentes establezcan un puente entre lo que sienten, piensan y creen de los adultos mayores y lo que aprenden de ellos a través de la convivencia intergeneracional, es participar activamente con su entorno social actual; en SEP (2017) se menciona: "La participación sirve de preparación para una vida social sustentada en el respeto mutuo, la crítica constructiva y la responsabilidad" (p. 171).

La evaluación de FCyE que proponen los planes y programas del 2017 para estos siete procedimientos mencionados es la evaluación de enfoque formativo, con lo que estoy de acuerdo, el tema de la evaluación es digno de ser tratado a detalle en posteriores artículos.

Conclusiones

En la actualidad la Formación Cívica y Ética aporta un enfoque que pone de manifiesto ampliamente la necesidad de que nuestros adolescentes asuman compromisos sociales desde temprana edad, además propone que el proyecto de vida de ellos lo vayan visualizando con herramientas, habilidades, valores y conocimientos desarrollados y construidos dentro del aula, la escuela y la comunidad educativa, ¿qué significa esto?, significa una gran oportunidad de retomar este compromiso social en un proyecto de trabajo como orientación

didáctica, en el cual ellos logren experimentar la cultura del respeto al adulto mayor como valor de convivencia intergeneracional en su cotidianidad. Respecto a esto encontramos en SEP (2017):

> Se recomienda diseñar estrategias que permitan movilizar los conocimientos y las experiencias de los estudiantes relativos a su persona, a la cultura a la que pertenecen, a la vida social, y que este análisis lleve a la modificación de actitudes que contribuyan a aprender a convivir, así como a resolver situaciones en los contextos personal y social [p. 170].

La escuela, al asumir la educación moral, ética y ciudadana como algo prioritario, contribuye a través de la FCE a una labor social trascendente. El Instituto para la Atención de los Adultos Mayores en el DF (hoy Ciudad de México) menciona en su *Manual de cuidados generales del adulto mayor*: "Es labor social de todos ayudar a los adultos mayores a redescubrir sus capacidades y habilidades, enriquecer su autoestima y hacerlos parte activa de un grupo, principalmente su familia" (IAAM, p. 7).

Existe una "discriminación social aceptada, reproducida y sufrida por los adultos mayores, una desesperanza aprendida" (Rojas, 2016); esto es demasiado lamentable, ¿y qué hacer para revertir esta tendencia en este importante y creciente sector de la población?, insistir en formar a las niñas, niños y adolescentes futuros ciudadanos en seres éticos, con alto compromiso social con su entorno, con su familia, desde la educación básica, compromiso de vida presente y futura. Padilla (2020) comenta:

> Es necesario promover una visión positiva del envejecimiento desde el tema de salud [en] la educación pública, para disminuir los índices de discriminación, no solo que haya espacios creados para las personas adultas mayores, sino que haya una sociedad, una escuela, donde convivan todas las edades [p. 1].

Uno de los hallazgos que considero importante en este trabajo es la trascendente reforma al artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se eleva a rango constitucional el derecho de los adultos mayores a recibir pensión alimenticia, lo que les garantizará esta prestación, este ingreso, más allá de cualquier programa sexenal, que en ocasiones vienen y se van.

Es una perspectiva muy alentadora el hecho de que se ha haya establecido como obligación del Estado mexicano proporcionar dicha pensión. Artículo 4°: "Las personas mayores de sesenta y ocho años tienen derecho a recibir por parte del Estado una pensión no contributiva en los términos que fije la ley" (DOF, 2020), suceso interesante que va confirmando que sí es posible transitar de los paradigmas de abandono e indiferencia hacia los de convivencia y apoyo hacia los adultos mayores.

A nivel mundial, la ONU (1991) declaró los "Principios de las Naciones Unidas en favor de los Adultos Mayores"; estos 18 derechos versan sobre su

"independencia, inclusión social, atención, realización personal y dignidad".

Sean pues nuestras niñas, niños y adolescentes los que pongan el ejemplo de una nueva generación que sepa brindar comprensión, respeto y apoyo a sus familiares y sociedad en edad avanzada; que hoy los adultos como modelos de conducta atiendan a sus padres para que sus hijos observen, aprendan, construyan y ejerzan un verdadero juicio ético hacia las personas de la tercera edad; que los alumnos en cada etapa de su vida personal y social abran espacios intergeneracionales de convivencia propositiva, fraterna y solidaria.

Los docentes debemos "conocer los procesos educativos y reflexionar permanentemente sobre lo que hacemos y pensamos" (Ríos, 2018). Sigamos entonces reflexionando sobre el adulto mayor, pensando en su bienestar y sobre todo actuando con propuestas didácticas innovadoras para nuestras niñas, niños y adolescentes a fin de que alcancen altos niveles de sensibilización sobre estas importantes temáticas sociales.

¡Construyamos la cultura del compromiso social hacia el adulto mayor, desde el aula!

Referencias

Aguinaga-Doig, S., Velázquez-Tejada, M., y Rimari Arias, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, *42*(2). DOI10.15517/REVEDU.V4212.23885.

Contreras, J., y Sepúlveda, C. (2015). "*El modelaje como fuente de aprendizaje*", *Ficha Valoras actualizada de la 1a. edición "El modelaje según Bandura" (2003)*. Recuperado de: www.valoras.uc.c.

DOF [Diario Oficial de la Federación] (2020). Reforma al Artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México.

IAAM [Instituto para la Atención de los Adultos Mayores del D.F.] (2002). *Manual de cuidados generales del adulto mayor*. Recuperado de: https://fiapam.org/wp-content/uploads/2014/09/Manual_cuidados-generales.pdf.

INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010. Consulta interactiva Conapo. Proyecciones de la Población 2010-2050.*

INEGI (2015). *Censo de Población y Vivienda 2015.*

LDPAM (2009). Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores, Art. 2° fracciones I, II, III y IV, p. 10. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión

Moreno, F. (2016). Definición intergeneracionalidad. *Envejecimiento Activo*. Recuperado de: https://envejecimientoactivo.wordpress.com/definicion-intergeneracionalidad/.

Muñoz, B., y Barrantes, A. (eds.) (2016). *Equidad e inclusión social: superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas*. Departamento de Inclusión Social, SG/ OEA/Ser.D/XXVI.15. Organización de los Estados Americanos.

ONU [Organización de las Naciones Unidas] (1991). Declaración de los principios de las Naciones Unidas en favor de los adultos mayores. Recuperado de: https://www.un.org/es/sections/issues-depth/ageing/index.html.

Padilla, G.(2020). *México ante el reto de la inclusión de adultos mayores*. Cetys Universidad. Recuperado de: https://www.cetys.mx/noticias/tiene-mexico-un-reto-importante-en-inclusion-de-adultos-mayores/.

POE (2010). Código Civil del Estado de Chihuahua. *Periódico Oficial del Estado de Chihuahua*, n. 11. Chihuahua, México.

Ríos, A. (2018). Una experiencia de vida, una dicha compartida. En J. A. Trujillo Holguín, C. A. Estrada Loya y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros en servicio* (pp. 75-82). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Rojas, E. (2016). Importancia de la inclusión social de los adultos mayores, una generación olvidada por parte del Estado. *Revista de la Universidad Militar de la Nueva Granada*. España.

Saldaña Ibarra, S., y Hernández Guerson, E. (2017) Universidad del adulto mayor, un nuevo escenario de desafíos y oportunidades. En *Memoria del COMIE Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México.

SNDIF (2020). *Sistema Nacional del Desarrollo Integral de la Familia*. Recuperado de: http://dnias.dif.gob.mx/informacion-para-todos/adultos-mayores/.

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2006). *Plan y programa de educación Secundaria. Formación cívica y ética*. México: SEP.

SEP (2011). *Plan y programa de educación Secundaria. Formación cívica y ética*. México: SEP.

SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Formación cívica y ética. Educación Secundaria. Planes y programas, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

VIU [Universidad Internacional de Valencia] (2018). *¿Qué es geriatría? Concepto y diferencias con la gerontología*. Recuperado de: https://www.universidadviu.com/que-es-geriatria/.

Zuleta, M. (2014, 3 abr.). *Desarrollo moral en adolescentes*. Recuperado de: https://es.slideshare.net/miguelangelzuletamoreno/desarrollo-moral-en-adolescentes.

Alma Carolina Ríos Castillo. Catedrática en el posgrado de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Cuenta con estudios como doctora en Educación por la Universidad de Durango, licenciada en Docencia por el Centro de Actualización del Magisterio y licenciada por la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Es Jefa de Enseñanza de Secundarias Técnicas de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Ha ocupado los cargos de directora de la Universidad Tecnológica de Chihuahua Bilingüe, Internacional y Sustentable UTCH-BIS y participó en el diseño de cursos y exámenes para Carrera Magisterial y Servicio Profesional Docente, en colaboración con el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Ceneval). Ha participado como ponente en congresos nacionales y encuentros internacionales de educación. Correo electrónico: alma.caro66@hotmail.com.

Esta primera edición de
Desarrollo profesional docente:
reflexiones y experiencias de inclusión en el aula
se editó e imprimió en Chihuahua, Chih.,
en el mes de noviembre del 2020.

Edición enves | Jorge VILLA LOBOS

Calle Cd. Delicias 251, Chihuahua, Chih., Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, villalobos7@gmail.com